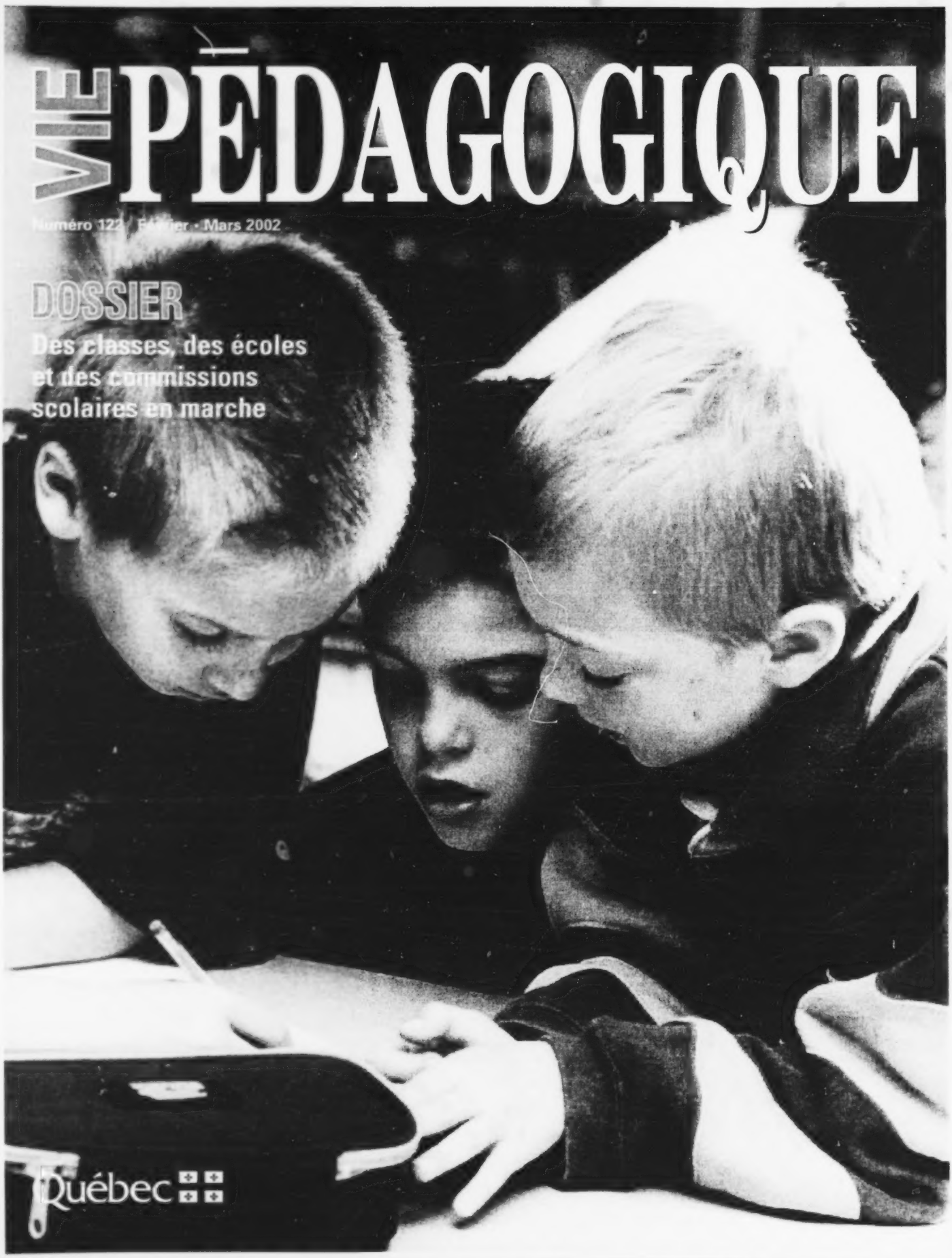
VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 122 / Février - Mars 2002

DOSSIER

Des classes, des écoles et des commissions scolaires en marche



Québec

2007-02630/

mot de la rédaction

Entrevue avec Marguerite Altet
Propos recueillis par Arthur Marsolais et Julie Adam
Dans une entrevue qu'elle accordait à *Vie pédagogique* le printemps dernier, Marguerite Altet, professeure de sciences de l'éducation à l'Université de Nantes, nous parle de stratégies de changement qui s'appuient sur la professionnalité enseignante ainsi que de la pertinence et de la richesse d'une perspective multidisciplinaire pour l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage.

par Patrick Robo
Après avoir proposé une réflexion fort intéressante sur l'importance pour les enseignants, les conseillers pédagogiques, les directeurs d'établissement, etc., de prendre du recul pour mieux comprendre ce qu'ils ont vécu en classe ou dans l'école, pour mieux autoréguler ou co-réguler leur pratique professionnelle, M. Robo, conseiller et formateur à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier, nous parle des assises, des composantes et du déroulement d'une démarche d'analyse des pratiques professionnelles du personnel scolaire qu'il qualifie de *dispositif de formation accompagnante*.

Par Pierre Bouchard
Prenant appui sur les résultats de la recherche l'auteur de cet article présente, d'abord, les grandes caractéristiques du développement des adolescents. Il traite ensuite du phénomène d'accroissement de l'occurrence des comportements à risque chez ces derniers. Enfin et surtout, il propose et explicite trois orientations susceptibles de guider l'école dans la mise en œuvre de conditions favorables au développement de ces jeunes.

par Pierre Blanchette
Rattaché au Secrétariat aux affaires religieuses du ministère de l'Éducation, M. Blanchette fait le point sur les changements dans le dossier de la religion et de la morale à l'école. À cette fin, il traite des éléments suivants : la nouvelle place de la religion et de la morale à l'école, les nouveaux services s'y rattachant et le temps accordé aux programmes d'études dans ce domaine. Nul doute que cet article apportera des réponses aux nombreuses questions que se pose le milieu scolaire en cette matière.

par Liliane Portelance
D'entrée de jeu, dans cet article, l'auteure rappelle brièvement ce que veut dire « agir de façon métacognitive » et explique le caractère transversal de la « compétence métacognitive ». Par la suite, prenant appui sur une étude qu'elle a menée en collaboration avec des enseignantes et des enseignants, M^me^ Portelance présente la métacognition comme une des composantes de l'apprentissage et explique comment celles et ceux qui interviennent de manière à favoriser le développement métacognitif de leurs élèves intègrent cet objectif dans l'ensemble de leurs interventions pédagogiques.

par Fasal Kanouté
Dans son article, l'auteur rappelle l'importance des pairs dans le processus de socialisation de chaque jeune et de l'expérience scolaire des élèves en ce sens. Prenant appui sur les résultats de différentes recherches en la matière, il invite les enseignantes et les enseignants à porter un regard sociométrique sur les élèves qui leur sont confiés en vue d'améliorer les interactions sociales en classe, et ce, notamment en ce qui concerne les jeunes qui font l'objet d'un rejet de la part des autres enfants.

27

Comme son titre l'indique, ce dossier regroupe onze articles qui témoignent de la créativité et de l'engagement professionnel de différents acteurs du milieu scolaire, notamment d'enseignantes et d'enseignants qui se sont engagés dans l'élaboration et l'expérimentation de projets pédagogiques et de modèles d'organisation novateurs ou encore, dans une démarche de formation continue en vue d'aider les élèves qui leur sont confiés à apprendre plus et mieux.

par Micheline Villeneuve et Johanne Laliberté

par Paul D'amour

par Dominique Lamy

par Francine Marceau

par Yves Carle et Nicole Duquette

par Lyse Desroches

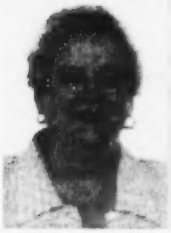
par René Amman

par Rock Mercier

par Yves Hébert

par Mireille Noel

par Luce Brossard



Dans l'exercice d'une profession centrée sur le développement de la personne, les enseignantes et les enseignants sont quotidiennement appelés à traduire, dans l'action, les valeurs auxquelles ils adhèrent.

Certes, dans l'enseignement comme ailleurs, il n'est pas toujours évident d'agir en totale cohérence avec ses propres valeurs. En effet, il arrive fréquemment que le respect de ces dernières et leur concrétisation dans l'action représentent un très grand défi, étant donné la diversité des contextes de travail et des besoins des élèves. Néanmoins, elles constituent un cadre de référence essentiel en ce qu'elles guident et soutiennent les enseignantes et les enseignants dans leur pratique.

Mais, quelles sont ces valeurs? Sont-elles connues de celles et de ceux qui se préparent à entrer dans la profession? Sont-elles connues et partagées par l'ensemble du personnel enseignant? Par celui d'une même commission scolaire? Par celui d'une même école? Par celui d'un même cycle?

L'objet de ces quelques lignes n'est certes pas de trancher tous ces débats mais d'inviter à la réflexion sur la question de l'éthique professionnelle qui, bien qu'elle ne se pose certainement pas pour la première ni pour la dernière fois, s'inscrit certainement dans une nouvelle perspective puisqu'à plusieurs égards, la réforme dans laquelle s'engage l'école québécoise accentue l'importance de la détermination et du partage de valeurs communes.

Comment, par exemple, peut-on porter harmonieusement, avec un ou des collègues, la responsabilité du cheminement d'un groupe d'élèves pendant toute la durée d'un cycle d'apprentissage si on ne connaît et ni ne partage les valeurs qui animent l'autre ou les autres?

Les valeurs et les non dit qui influencent bien des choix, constituent habituellement un cadre de référence en bonne partie commun. Mais, comme cela arrive souvent, même dans les meilleures familles, il se peut que les membres d'une équipe-école ou d'une équipe-cycle, à l'instar de parents obligés de relever des défis particuliers dans l'éducation de leurs enfants, soient appelés à devoir re-préciser ou redéfinir ensemble des valeurs qu'ils croyaient partager de manière univoque.

À titre d'exemple, faire preuve de justice envers les élèves peut, pour une personne donnée, signifier accorder à toutes et à tous les mêmes conditions et le même temps pour réussir un travail ou un examen. Pour une autre, être juste implique peut-être de devoir modifier ou adapter la situation pour certains élèves qui présentent des besoins particuliers. Voilà un dilemme éthique!

L'exercice d'une collégialité accrue auquel la réforme en cours convie le personnel scolaire et, notamment, les enseignantes et les enseignants, exigera inévitablement une mise en commun et une plus grande harmonisation des principes et des valeurs qui sous-tendent l'action des membres d'une même équipe.

Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'avant d'agir ensemble, il faille s'assurer, à travers d'interminables discussions, de la parfaite adhésion de toutes et de tous à un tronc commun de valeurs. Toutefois, il ne faudrait pas, non plus, perdre de vue que, dans certaines situations, ce qui, *a priori*, peut sembler faire problème ne relève peut-être pas tant de difficultés matérielles, de celles des élèves ou de limites organisationnelles, que de divergences plus profondes.

Il faut alors savoir reconnaître ces situations et accepter de prendre le temps de s'en parler pour continuer de progresser.

Afin de poursuivre la réflexion en ce sens, je me permets, en terminant, de partager avec vous un extrait d'une des chroniques axiologiques[1] de Claude Paquette, chroniques que je lis d'ailleurs régulièrement et avec beaucoup d'intérêt.

« [...] Pourquoi tant réfléchir sur les valeurs? Essentiellement pour analyser et pour décider. L'analyse axiologique conduit à une meilleure connaissance de soi et des autres ainsi qu'à une prise de décision éclairée. Colliger des faits quotidiens et des événements significatifs, les analyser (saisir les liens), les évaluer (comprendre et saisir les valeurs qui inspirent la personne), décider (Qu'est-ce que je veux améliorer ou transformer? Selon quelles valeurs?) et agir (mettre en oeuvre la décision). Voilà toutes les phases de ce processus d'analyse réflexive.

[...] Qu'est-ce que progresser? C'est oser aller de l'avant. C'est avoir le sentiment qu'on avance et qu'on s'améliore. C'est le contraire de la stagnation et de l'inertie. " C'est peut-être le seul moyen, en vérité, de ne pas s'attarder, s'endormir, reculer : être toujours tendu pour faire mieux " affirme Jacques Duquesne. Il ne faut pas confondre l'idée de progresser avec celles de performer ou d'exceller, valeurs qui exigent des comparaisons entre les personnes et qui influencent les attentes personnelles et sociales. Progresser part de soi et revient à soi. »

Monique Boucher

1. Claude PAQUETTE, *Choisir de progresser et de prospérer*, Chronique axiologique, édition du 19 décembre 2001, mlpcp@ivic.qc.ca.

Mme Marguerite Altet est professeure de sciences de l'éducation à l'Université de Nantes, où elle est responsable du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN). Elle est de plus présidente de l'Association française des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation. Ses travaux de recherche en pédagogie portent surtout sur les interactions en classe, sur les processus en jeu à la jonction de l'enseignement et de l'apprentissage (voir ses ouvrages *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1991 et *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994). Elle s'intéresse notamment à la professionnalisation du métier d'enseignant, à l'émergence de savoirs qui sont synonymes d'une « professionnalité » particulière et socialement reconnue (à paraître en 2001, sous la direction de M. Altet, E. Charlier, L. Paquay et P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?*). Mme Altet s'est principalement penchée sur la question des stratégies de changement qui s'appuient sur la professionnalité enseignante et sur celle de l'apport multidisciplinaire des sciences de l'éducation à des analyses de situation qui mobilisent et outillent les enseignants. La revue *Vie pédagogique* l'a interrogée pour ses lecteurs et lectrices.

Marguerite Altet — Oui. La question de la valorisation sociale du métier, pour les jeunes, me semble un problème fondamental parce que professionnaliser, c'est bien sûr reconnaître la richesse et la spécificité du métier – savoir enseigner –, mais c'est aussi reconnaître une appartenance à un groupe social, celui des enseignants, qui partagent une éthique. Cette appartenance à un corps professionnel suppose donc que l'on défend des valeurs, et l'idée d'une valorisation du métier est liée aux valeurs d'humanisme et d'éducabilité de l'élève. Professionnaliser, c'est aussi devenir responsable de ses actes et donc s'intéresser aux résultats, à la réussite des élèves, de tous les élèves.

M. A. — Le métier d'enseignant, où les savoirs d'expérience sont très importants, se construit au fur et à mesure de la pratique. Certes, il se développe à partir d'une formation initiale, mais les compétences acquises en formation seront mises en œuvre dans des situations et en actes; c'est l'idée de compétence en acte et en situation de Gérard Vergnaud. Bref, le jeune enseignant construit son métier avant tout dans sa pratique, à partir de ses propres expériences et surtout de sa capacité à remettre en question ces dernières. La formation professionnelle initiale doit permettre de construire une réflexivité chez le jeune enseignant, soit une capacité à mettre à distance et à analyser ce qu'il fait. En France, au Québec et ailleurs, les formations actuelles qui viennent des nouvelles réformes, centrées sur les compétences, peuvent favoriser ce type de formation axée sur la réflexivité, bien qu'elles ne le fassent pas systématiquement. Pour ma part, ce que j'observe dans la formation professionnelle avec la démarche de « l'analyse de pratiques », c'est justement une formation qui permet de voir et d'analyser en quoi les compétences ont été mises en œuvre ou pas dans tel type de situation. Il y a alors une relation permanente entre situation professionnelle, analyse de situation professionnelle et compétences construites en formation.

M. A. — On sait que les réformes de structures, de programmes et de curriculums n'engagent pas nécessairement les acteurs. Par contre, on sait aussi que d'autres réformes centrées davantage sur les pratiques, par exemple la réforme du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), mobilisent de nouvelles pratiques et amènent une redéfinition du travail de l'enseignant. Ce ne sont pas tant les structures qui sont alors en jeu mais plutôt les pratiques pédagogiques : définir de nouvelles compétences, c'est en même temps mettre en place de nouvelles pédagogies, selon un aller-retour indissociable. Les réformes de ce type, lorsqu'elles s'appuient sur des outils de changement et sont accompagnées par les réformateurs, sont des réformes qui peuvent mobiliser les acteurs, contrairement à celles qui visent uniquement les structures et les programmes. Ainsi, une réforme comme celle du MEQ – où les savoirs ne sont pas une fin en soi mais un moyen de construire des compétences chez les

élèves – me semble devoir être accompagnée auprès des acteurs afin de redéfinir le travail autour des compétences requises, donc de redéfinir les pédagogies mises en œuvre pour qu'elles soient centrées sur les élèves et non pas sur les contenus.

M. A. — C'est effectivement mon point de vue. Une réforme comme celle-ci peut mobiliser les acteurs à condition qu'on leur donne en échange des moyens de mettre en œuvre leur créativité. Ces pratiques innovantes de l'enseignant nécessitent un accompagnement mais aussi une marge de liberté, donc de responsabilité. On voit bien que la nouvelle professionnalité attendue par ce type de réforme, c'est celle d'un professionnel au sens de la sociologie des professions, soit celle d'un enseignant autonome, mais capable de rendre des comptes et de justifier ses pratiques et ses choix.

M. A. — Oui. L'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques, dans l'école d'aujourd'hui, nécessite la coopération professionnelle. L'enseignant seul ne pourra pas changer son métier : le travail en équipe, la coopération entre professionnels de diverses disciplines et les échanges de vues sont essentiels, ne serait-ce que pour construire ensemble de nouvelles situations d'apprentissage afin de mettre en œuvre les nouvelles compétences requises.

M. A. — La structure des cycles (qui sont de deux ans en France) repose sur trois idées. Il s'agissait d'abord de remédier à l'échec scolaire en supprimant les redoublements et en permettant à l'élève de construire ses apprentissages selon une certaine progressivité. La deuxième idée à la base du découpage en cycles est effectivement celle du travail en équipe, puisque ce sont deux enseignants ou plus qui construisent des situations d'apprentissage, qui prennent en charge les mêmes élèves sur deux années et qui assurent collectivement les évaluations de ces élèves. Enfin, il y a l'idée du projet d'école ou d'établissement. Le contenu des cycles est mis en place en fonction des besoins précis des élèves repérés dans l'école. Un projet est constitué à partir de ces besoins, puis un contrat est établi entre les enseignants, la direction de l'école et l'administration, pour que le cycle en question permette d'atteindre les objectifs fixés. Ce projet est donc aussi le fruit d'un travail collectif.

M. A. — J'ai deux réponses. Premièrement, en France, les sciences de l'éducation ne sont pas directement engagées dans la formation des enseignants. Il y a des sociologues qui interviennent dans les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres), mais ce sont souvent des contributions théoriques que les étudiants en formation acceptent plutôt mal. Contrairement à cette sociologie de l'éducation, la sociologie des professions, c'est-à-dire l'étude du métier d'enseignant sur le plan sociologique, est beaucoup mieux reçue par les étudiants.

Par ailleurs, ce que nous faisons au CREN comme recherche, c'est une analyse plurielle du processus enseignement-apprentissage par des chercheurs d'horizons différents : sociologie, psychopédagogie, didactique, psychologie, épistémologie. Chacun apporte son regard spécialisé dans la lecture de séquences de classe données : le sociologue montre le sens de l'acteur social dans la situation pédagogique, le psychopédagogue approfondit l'articulation du processus enseignement-apprentissage, la psychologue éclaire le type de logique psychologique de différents élèves, l'épistémologue décrit la logique de la démarche pédagogique utilisée. Nous croyons en effet qu'un processus enseignement-apprentissage qui a plusieurs dimensions ne peut être étudié que par plusieurs disciplines complémentaires qui convergent toutes vers le même sujet d'étude.

J'ai montré par exemple comment l'enseignant est un médiateur entre le processus et le savoir, comment il construit la solution, comment il fait le trait d'union avec chaque groupe, leur rappelle le contrat, comment aussi il reste à l'écart des demandes individuelles et arrive à faire travailler tout le groupe.

À titre d'exemple d'une approche sociologique de l'expérience scolaire, Patrick Rayou montre pour sa part, dans l'analyse d'une séquence de classe, comment l'enseignant arrive à « enrôler » les élèves, alors que le problème qu'il leur pose est tellement difficile que les élèves ont tendance à le fuir. L'enseignant arrive à leur faire accepter de chercher une solution tout en leur disant que lui-même n'a pas la réponse, d'où une situation de déséquilibre qu'il réussit néanmoins à maintenir. Le sociologue explique cette réussite par le principe de justification et le principe de justesse et de justice : l'enseignant fait preuve de bonhomie avec tous les élèves, y compris ceux qui sont en difficulté, tout en étant très exigeant avec eux; il est très proche d'eux physiquement et affectivement, mais demeure rigoureux. Ce sont là des notions de sociologie qui enrichissent l'analyse du processus enseignement-apprentissage. Nos deux approches sont différentes, mais elles s'enrichissent mutuellement.

M. A. — Les sciences de l'éducation sont plurielles et convoquent pour étudier leurs objets de recherche des approches de disciplines différentes. Le processus interactif enseignement-apprentissage tel qu'il se déroule en situation de classe est un de ces objets de recherche complexes, un objet carrefour qui relève d'une pluralité d'approches : celles de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie, de la didactique, de l'épistémologie. Pour pouvoir rendre compte de ce processus complexe, il nous semble nécessaire de croiser ces diverses approches afin de pouvoir mieux restituer les différentes composantes du processus et d'en comprendre le fonctionnement.

Les chercheurs du CREN de Nantes tentent d'identifier les multiples-variables qui agissent dans les processus interactifs enseignement-apprentissage en classe. Les chercheurs de disciplines différentes analysent des séquences de classe enregistrées en vidéo. Ainsi, nous avons publié, dans notre revue *Les Cahiers du CREN* (1999), une recherche dans laquelle chaque chercheur de l'équipe du CREN a analysé une séquence de mathématiques de classe de 5e de deux heures, enregistrée en vidéo, avec l'approche de sa discipline.

La séquence analysée est construite autour d'un problème ouvert de mathématiques et a pour but de faire réinvestir des savoirs qui ont déjà fait l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. Le professeur a mis en place six groupes de quatre élèves. Il a donné une consigne de tâche et distribué la feuille de l'énoncé du problème. Il a prévu un temps de recherche individuelle, puis des échanges de groupe, chaque groupe devant trouver les solutions du problème et décrire les démarches utilisées. Le professeur passe d'un groupe à l'autre. À la fin de la séquence, des élèves vont rédiger au tableau des synthèses des solutions trouvées. Le professeur fait l'analyse des différentes propositions.

À partir de ce matériau commun, la bande vidéo de la séquence, chaque chercheur a défini son objet de recherche, son entrée privilégiée et a utilisé ses concepts, sa méthodologie. Puis chacun a pris connaissance des analyses des autres et des confrontations ont été mises en place pour arriver à une analyse transversale, voire *in fine* métadisciplinaire.

Les variables analysées sont celles qui constituent, aux yeux des chercheurs qui ont mené une analyse (épistémologue, pédagogue, didacticien, psychologue, sociologue), un processus enseignement-apprentissage :

- l'enseignant : ses actes, ses tâches et activités, sa démarche pédagogique et didactique, sa médiation;
- les élèves : leurs activités, leurs stratégies d'acteurs sociaux ou de sujets;
- les interactions, la communication entre les acteurs;
- la situation d'enseignement-apprentissage construite;
- les savoirs en jeu.

Selon la manière dont chaque chercheur a reconstruit l'objet de recherche, ces variables ont été traitées différemment à partir de l'entrée choisie et privilégiée par le chercheur et à partir d'un regard, d'une discipline[1]. La confrontation des analyses a enrichi la compréhension de la séquence et a abouti à une analyse transversale et à une modélisation.

M. A. — Les sciences de l'éducation sont des sciences plurielles, carrefour de plusieurs disciplines. En conséquence, tous les objets de recherche du CREN sont abordés en équipe multidisciplinaire. Par exemple, dans le cas de l'analyse de l'établissement, mon collègue Patrick Rayou utilise la sociologie de Boltanski et Thévenot, qui est une sociologie politique, pour expliquer les principes de justification des acteurs sociaux dans la situation. Pourquoi tel groupe social s'inscrit dans le projet d'établissement plutôt que tel autre : logique marchande, logique domestique, logique civique? À partir de cette approche, les collègues d'une autre discipline peuvent montrer en quoi le projet va atteindre ses objectifs ou non. Il y a donc articulation de plusieurs regards autour d'une politique ou d'un projet d'établissement.

M. A. — Les deux vont de pair : ce sont les actions des acteurs, leur créativité sur le terrain qui valorisent l'établissement scolaire et par là même le métier d'enseignant dès que les actions menées autour de projets collectifs montrent des réussites, des « petits plus » dans les apprentissage des élèves.

M. A. — En France, il y a actuellement une politique de bassin d'établissements, selon laquelle plusieurs écoles d'une même région ont des rencontres régulières leur permettant de discuter sur leurs innovations, petites ou grandes. Je me situe volontiers dans la perspective de *Vie pédagogique* : ce qui est important, c'est de montrer que des petits projets réussissent, qu'ils améliorent les pratiques enseignantes et les résultats des élèves. Par exemple, on voit bien la difficulté qu'ont les enseignants de trouver des situations d'apprentissage qui soient significatives pour les élèves. Si l'on étudie les variables en jeu dans une situation qui réussit, on constate que ce sont toujours les mêmes, notamment la contextualisation du savoir, la variété des types d'interactions enseignant-élèves, l'engagement de l'élève dans une tâche (ce que les chercheurs nord-américains appellent le *time-on-task*) et le climat social de la classe. Il y a donc intérêt à analyser ces situations d'apprentissage réussies pour en dégager les petites innovations. Car les petites innovations qui montrent que même les élèves les plus en difficulté réussissent à s'engager dans une tâche qui leur était au départ étrangère, ce sont en fait de grandes réussites pour le monde de l'enseignement.

Références bibliographiques

ALTET, Marguerite. *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1983, 1991.

ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.

ALTET, Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUFG, 1997, 1999 (2e éd.).

ALTET, Marguerite, et autres. *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?*, à paraître en 2002.

Les Cahiers du C.R.E.N., « Analyse plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage », CRDP, Nantes, 1999.

BOLTANSKI, Luc, et Laurent THÉVENOT. *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

FABRE, Michel. *Les situations problèmes*, Paris, PUF, 1998.

RAYOU, Patrick. *La grande école*, Paris, PUF,1999.

1. L'analyse détaillée de la séquence par chaque chercheur est publiée dans *Les Cahiers du C.R.E.N.*, « Analyse plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage », CRDP, Nantes, 1999, et rend compte d'une recherche collective menée par M. Altet, M. Fabre, M. Lani-Bayle, H. Lemoigne, C. Morin, C. Orange et P. Rayou.

Praxis

Les métiers d'enseignant, de directeur d'école, de conseiller pédagogique, de psychologue, de psychopédagogue[1] **et de formateur** ne sont pas simplement des métiers techniques, encore moins mécaniques. Ce sont des **métiers de l'humain,** comme le dit souvent Mireille Cifali[2], car ils agissent et travaillent non seulement sur l'autre et avec l'autre, mais aussi sur soi au regard de son identité professionnelle et de son identité privée.

Ce sont des métiers qui impliquent une double responsabilité — sur les autres et sur soi —, qui modifient la personne et qui invitent ou conduisent aux remises en question relativement à leur propre évolution, inéluctable.

Dès lors qu'on s'inscrit dans une praxis, **pratique réfléchie et réflexive**[3] au sens où l'entend Francis Imbert[4], il devient incontournable de s'interroger, d'observer, d'analyser, de chercher à comprendre l'acte éducatif ou de formation qui relève toujours de l'énigme, sinon du pari. Mais chacun sait qu'il est difficile, voire impossible, de faire cela lorsqu'on est dans le feu de l'action, lorsqu'on a « le nez dans le guidon ». D'où un nécessaire recul qui aidera à donner, à trouver de l'intelligibilité à toute action.

Cette distanciation peut certes se faire seul, mais elle est bien plus riche dès lors qu'elle est conduite à plusieurs, que l'on réfléchit, pense, essaie de comprendre avec d'autres, tout particulièrement avec des pairs, dans une démarche dialogique[5] en vue d'élaborer un savoir de l'expérience, un savoir de la pratique.

On sait que cela n'est pas coutumier dans le monde de l'éducation, que c'est même parfois délicat – ce qui ne signifie pas impossible – et qu'il existe plusieurs façons de s'interroger sur son métier dans une démarche professionnalisante. En tout état de cause, il reviendra à chacun de construire son savoir par une intelligence[6] des situations, des actes et des actions.

Photo : Denis Garon

Démarche clinique

À l'instar de la médecine, nous dirons ici que les « métiers de l'éducation-formation » peuvent être examinés, pensés, améliorés, régulés à partir d'une **démarche clinique**.

Qu'entend-on par démarche clinique? Pour les médecins, il s'agit de chercher, de s'interroger, de comprendre et donc d'apprendre au chevet du patient. En ce qui concerne l'enseignement et la formation, il s'agira d'apprendre dans la situation, l'action, l'acte pédagogiques ou andragogiques[7].

D'aucuns diront peut-être que les sciences de l'éducation, les sciences humaines informent suffisamment, voire qu'elles apportent des réponses… Cependant, chaque enseignant, chaque éducateur, chaque

directeur, chaque formateur, chaque conseiller, etc., dans sa pratique quotidienne, dans le feu de l'action, sait bien que tel n'est pas le cas, tout simplement parce que les lois générales régissant ces sciences ne s'appliquent pas à chaque situation et à chaque individu qui sont singuliers à l'instant T où l'on agit. D'où la nécessité, plus particulièrement pour ce qui pose problème, parfois (souvent) d'une manière énigmatique, d'essayer de comprendre dans une démarche en trois temps, inspirée de Lacan :

- le temps de voir;
- le temps de comprendre;
- le temps de conclure (qui peut vouloir dire « amorcer une nouvelle action »).

Mireille Cifali et Philippe Perrenoud la définissent ainsi dans un fascicule destiné aux étudiants de l'Université de Genève qui se destinent au métier d'enseignant : « **La démarche clinique** est une façon de prendre du recul vis-à-vis d'une pratique : elle se fonde sur l'observation, qu'il y ait problème ou non; elle permet d'élaborer des hypothèses ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles. Elle sollicite des personnes-ressources qui mettent en commun leurs points de vue pour faire évoluer la pratique ainsi analysée. C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie ou d'une théorie déconnectée des réalités vécues. [...] Elle peut, dans certains domaines, s'inspirer d'une démarche expérimentale, dans d'autres, s'apparenter à une recherche-action, dans d'autres encore emprunter certains outils ou paradigmes à la supervision ou à la relation analytique. »

Posture et enjeux

La démarche clinique, cette analyse de la pratique, peut s'ancrer dans des récits oraux, dans des écrits, sous forme d'histoire de vie, de journal de bord, d'analyse de situation, etc. Elle présente l'intérêt de s'inscrire dans la durée, dans l'alternance (temps de pratique, temps d'analyse, etc.) et prend appui sur l'expérience dans les deux sens du terme (habitude et tentative), ce qui produit le savoir de l'action.

Nous sommes donc ici dans le paradigme de la formation-action[8] qui permet de nous former en agissant et non plus de nous former d'abord pour agir ensuite.

À l'inverse du modèle applicationniste ou prescriptif, cette démarche demande à chacun, d'être acteur, voire auteur[9], d'être responsable de sa formation et de sa pratique et ainsi que leur théorisation. Elle offre une grande place à la parole (orale, écrite) et à l'écoute de l'autre, de soi. Elle conjugue plusieurs champs théoriques par l'approche multiréférentielle, notamment les dimensions constructiviste, socio-constructiviste, systémique et interactionniste et table sur l'élaboration, puis sur l'utilisation de compétences collectives.

Toutefois, il est évident que l'analyse de pratiques fondée sur la démarche clinique demande de courir des risques :

- pour les personnes « en formation », par le fait d'être invitées à s'exposer et d'être conduites à se remettre en question (et non nécessairement en cause);
- pour les formateurs, qui ne sont plus dans la « maîtrise », mais dans l'accompagnement, la médiation, la guidance, le partage et parfois le doute.

La formation par la démarche clinique suppose donc **un changement de posture** des formateurs ainsi que des personnes « en formation » et présente l'avantage de s'harmoniser avec un acte éducatif (un acte formatif) qui aidera ces dernières, les « se formant », à ne plus être dans une attente de transmission de savoirs normés, préétablis et figés, mais à construire leurs propres savoirs, à se construire dans la réflexivité et le conflit (cognitif, sociocognitif). **Question d'éthique**...

Hypothèses[10]

Pour Mireille Cifali[11], la démarche clinique est basée sur un certain nombre d'hypothèses.

Hypothèse 1 — Tout enseignant est engagé dans son métier et ne peut fonctionner en extériorité.

- *L'engagement nécessite une mise à distance.*

Hypothèse 2 — Chaque professionnel ne travaille que sur des situations singulières (même s'il a bien préparé sa séance qui évoluera en fonction de la complexité des paramètres en jeu). On agit toujours dans la subjectivité, et enseigner, former, c'est se confronter à l'autre.

- *La singularité des actes accomplis mérite ou nécessite d'être comprise, car comprendre permet d'éviter des actions destructrices (des autres ou de soi).*
- *Tout se passe dans le menu détail, dans le minime, dans le banal, et les cours de formation initiale, de formation continue ne permettent pas d'estimer, de saisir le détail qui fera « grain de sable », mais...*
- *La connaissance des théories permet de comprendre, de construire du sens. À chacun d'intégrer les théories dans sa propre pensée.*

Hypothèse 3 — Il doit être possible de revenir sur ses actes pour les travailler, car quand on agit, l'autre réagit, et on doit comprendre ce qui se passe pour continuer à agir[12].

- *Les difficultés doivent être traitées sans jugement (vrai ou faux; bien ou mal).*

Hypothèse 4 — Il n'y a pas de clivage entre la sphère privée et la sphère publique chez l'enseignant, le formateur.

- *La peur[13], l'angoisse, le plaisir sont là.*
- *J'apprends toujours de l'autre, élève, collègue... qui m'oblige à penser.*

Hypothèse 5 — Les praticiens n'écrivent pas, parce qu'ils pensent qu'il faut écrire comme les théoriciens.

- *La transmission de l'expérience et l'analyse de la pratique se font aussi par le récit; raconter une histoire, c'est déjà la comprendre[14].*
- *Écrire permet de (se) mettre à bonne distance.*

Analyse de pratiques professionnelles

Dans ce cadre-là, l'analyse de pratiques professionnelles (A.P.P.) permettra une réflexion sur sa pratique, une autorégulation ou une corégulation de celle-ci, une formation au service de la praxis, et ce, par un positionnement que l'on pourrait qualifier de métacognitif.

Nous présenterons ici la mise en acte d'un **Groupe de Formation à l'analyse de pratiques professionnelles** (GFAPP) auprès de différentes catégories de professionnels : enseignants débutants ou non, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, psychopédagogues, etc.

Cadre théorique

L'analyse de pratiques professionnelles se fonde sur des théories et des paradigmes complémentaires :

- **le constructivisme** : le sujet construit lui-même son savoir, ses schèmes, ses réalités à partir d'un « déjà-là »[15];
- **le socioconstructivisme** : le sujet se forme avec ou contre les autres[16];
- **la multiréférentialité** : tout acte pédagogique ou de formation est constitué d'objets (théoriques et pratiques) pluriels et souvent hétérogènes[17];
- **l'interactionnisme** ou **la systémique**[18] **:** les personnes, les choses, les phénomènes, les groupes interagissent;
- **l'approche compréhensive** : si l'on fait référence à l'épistémologie des méthodes qualitatives[19], cette approche se caractérise par la complexité[20], la recherche de sens et la prise en considération des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances et des valeurs des acteurs.

Photo : Denis Garon

L'analyse de pratiques professionnelles en groupe permet :

- d'aider un acteur professionnel engagé à y voir clair dans un cas particulier : rendre plus intelligible un vécu, le sien, sans pour autant lui apporter des réponses ou lui donner des conseils;
- de construire des « contre-schèmes de vigilance et d'anticipation[21] »;
- de permettre à d'autres acteurs non engagés :
  - d'analyser la situation;
  - de mieux appréhender des situations analogues vécues personnellement;
  - de se préparer (se former) à affronter des situations semblables à l'avenir;
  - de comprendre par homomorphisme[22] d'autres situations éducatives (adultes ou enfants);
  - de s'exercer, de se former à l'A.P.P., etc.

À noter qu'un groupe de formation à l'analyse de pratiques professionnelles (GFAPP) n'est pas :

- *un groupe de dynamique de groupe;*
- *un groupe de thérapie;*
- *un groupe de production;*
- *un groupe de parole libre;*
- *un groupe-conseil.*

Un GFAPP est à la fois groupe d'**analyse** et groupe de formation à l'analyse; c'est un groupe de **formation professionnalisante** et **accompagnante**.

L'analyse de pratiques professionnelles en groupe requiert des conditions premières :

- démarche personnelle et volontaire de participation;
- respect de l'autre et de sa parole;
- confidentialité : « *ce qui est dit ici n'en sort pas* »;
- liberté d'expression dans le cadre adopté;
- respect du fonctionnement, du rituel;
- gestion rigoureuse du temps;
- assiduité du groupe sur une période choisie[23];
- régularité des réunions (rythme et alternance).

L'analyse de pratiques professionnelles en groupe nécessite certaines capacités et compétences chez les participants-praticiens, dont celles-ci :

- accepter d'être responsable de ses actes (sans se sentir coupable);
- accepter d'être confronté à soi, à l'autre, aux autres;
- admettre l'incertitude;
- savoir écouter;
- savoir émettre des hypothèses de compréhension (de ce qui s'est passé);
- éviter de donner des conseils « *Tu aurais dû* »; « *À ta place je…* »;
- renoncer à vouloir modifier l'autre (rechercher plutôt avec lui ce qui est modifiable[24]);
- faire le deuil de la toute-puissance, etc.

Note. — Il est évident que toutes ces compétences ne sont pas nécessaires en même temps et dans toutes les situations analysées, et ce, que l'on soit exposant, animateur, participant ou observateur.

Chaque situation, chaque cas à l'étude sera analysé, dans la mesure du possible, au moyen de plusieurs approches.

- Dimension institutionnelle (cadre officiel, statuts et rôles, lois et règles, etc.).
- Dimension sociologique (cadre de vie et de travail, place dans le groupe et la société, phénomènes de groupe, etc.).
- Dimension psychologique (la personne – sans mener un examen psychologique).
- Dimension psychanalytique (avec l'aide d'un expert, mais en sachant que l'inconscient est là et qu'il parle[25]).
- Dimension axiologique (valeurs en jeu, en « je »).
- Dimension téléologique (finalités de l'action).
- Dimension pédagogique/andragogique (didactique, praxéologie[26], techniques, matérialisme, etc.).
- Dimension théorique (théories sous-jacentes en œuvre).

Note. — Le but est de travailler sur des variables mises en réseau, à partir d'éléments d'information (indices) prélevés en tant que parties d'un tout, pour passer de l'engagement à l'explication en se rappelant :

- *qu'expliquer et comprendre relèvent de la CONNAISSANCE;*
- *que juger relève de la VALEUR, de la NORME;*
- *que raconter, c'est déjà organiser et donner du SENS;*
- *que toute situation analysée met généralement en scène, souvent d'une manière dialectique et minimale :*
  - *un sujet et une personne;*
  - *une fonction et un statut, des rôles;*
  - *une action, une pratique ou une praxis;*
  - *des savoirs, des capacités, des compétences;*
  - *des valeurs et des idées, des opinions, des croyances, des représentations;*
  - *des relations interpersonnelles et de groupe, institutionnelles;*
  - *un cadre espace/temps/durée; etc.*

Plusieurs techniques, ou plutôt variantes, existent pour analyser des situations ou des pratiques. Le GFAPP repose sur ce qui suit.

- Une dizaine de séances de trois heures chacune dans l'année.
- Chaque séance est cadrée, délimitée par le temps (minuté), les phases (4-6), le contenu (situation professionnelle, éducative ou de formation) ainsi que des règles de prise de parole et de respect des participants et du fonctionnement.
- Des phases successives :
  - le rappel des principes et du fonctionnement du GFAPP (0-5 minutes) et le choix de la situation qui sera exposée;
  - l'exposé d'une situation par un exposant volontaire (10-15 minutes);
  - les questions des participants (15-45 minutes);
  - l'émission d'hypothèses pour aider à analyser, à comprendre la situation ou à induire la recherche du modifiable (15-45 minutes);
  - la reprise de parole de l'exposant (0-5 minutes);
  - l'analyse du fonctionnement, sauf le cas exposé (5-30 minutes).

Une animation-régulation par un animateur compétent et volontaire.

Voir en annexe le tableau qui sert de guide[27] et de référence à l'animateur et aux participants d'un groupe de formation à l'analyse de pratiques professionnelles, tel qu'il est utilisé avec les différentes catégories de professionnels déjà citées.

Le récit oral ou écrit d'une situation professionnelle qu'a vécue personnellement un exposant et qui lui pose problème sera l'objet, la base du travail, de l'analyse et donc de la formation.

Ce récit se fera sous forme d'expression laissée à l'initiative de l'exposant qui sait que, même si la présentation (exposition) est limitée dans le temps de parole ou de lecture, elle doit apporter le maximum d'éléments d'information.

L'analyse de pratiques professionnelles, telle qu'elle se fait dans un groupe de formation et d'analyse,

se présente comme un processus et un dispositif de formation inscrits dans la durée et offre l'avantage d'**accompagner** les personnes volontaires qui acceptent d'y participer.

Nous avancerons l'idée qu'il s'agit là d'une **formation accompagnante** pouvant s'intégrer dans une démarche de formation initiale ou continue, formation qui diffère certes des schèmes habituels (stages, séminaires, conférences pédagogiques, etc.), mais dont la **cohérence** avec les théories d'apprentissage aujourd'hui préconisées dans le milieu de l'enseignement est évidente.

Ce dispositif de formation est intéressant à divers titres. Pour conclure, nous en retiendrons quelques-uns :

- la centration sur des personnes engagées;
- l'inscription dans l'alternance et la durée;
- la mise en œuvre avec des moyens existants;
- la souplesse et l'adaptabilité organisationnelles;
- la professionnalisation de chacun par les effets produits sur tous les participants;
- la production de savoirs de la pratique favorisant la théorisation de celle-ci;
- la démultiplication par des formateurs ayant eux-mêmes fait l'analyse de pratiques professionnelles.

Outre ces points d'intérêt, il y en a un qui mériterait de retenir notre attention, car il est trop peu exploité en tant que moyen de formation pour des adultes : la **coformation**. Dans ces conditions, nous pourrions envisager une réflexion sur des **principes de formation** inspirés du **compagnonnage**, principes qui favorisent à la fois la transmission et la mutualisation, l'assimilation (de savoirs) et la créativité, la technicité et l'humanisme, le perfectionnement et l'accompagnement. Pourquoi ne pas penser alors à des « **dispositifs d'accompagnonnage** » au service d'une formation continuée?

Patrick Robo est conseiller pédagogique, conseiller en formation continue et formateur chargé de mission à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier en France.

Références bibliographiques

ARDOINO, J. *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation : Pratiques de formation (analyse)*, Paris, Université Paris VIII, 1993.

ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.

Idem. « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser », dans PAQUAY, L., M. ALTET, É. CHARLIER et Ph. PERRENOUD (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, de Boeck, 1996, p. 27-40.

BLANCHARD-LAVILLE, C. et D. FABLET. *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.

BLANCHARD-LAVILLE C. et D. FABLET. *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2000.

CIFALI, M. *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.

DEVELAY, M. *Peut-on former les enseignants?*, Paris, ESF, 1994.

LÉVINE, J. et J. MOLL, *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, ESF, 2000.

PERRENOUD, Ph. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : Analyse des pratiques et prise de conscience », dans PAQUAY, L., M. ALTET, É. CHARLIER et Ph. PERRENOUD (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, de Boeck, 1996, p. 181-208.

CRAP. « Analysons nos pratiques professionnelles » *Cahiers pédagogiques*, n° 346, Paris, CRAP, 1996.

« *Je est un autre* », revue de l'*Association des groupes de soutien au soutien* (A.G.S.A.S.) dirigée par Jacques Lévine, 2, place du Général Kœnig 75017 Paris, France.

1. L'équivalent d'orthopédagogue.
2. Professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève.
3. **Réfléchie** parce qu'elle est axée sur la réflexion; **réflexive** en ce sens qu'elle donne un retour, une image.
4. F. IMBERT. *Pour une praxis pédagogique*, Paris, Matrice, 1985.
5. Axée sur le dialogue.
6. Vient du latin *intelligere* qui signifie « comprendre : capacité à comprendre, à apprendre, à raisonner ».
7. L'andragogie est la science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique de l'enseignement adapté aux adultes, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Paris et Montréal, Éd. Eska-Guérin, 1993, p. 54.
8. Distinct de la recherche-action.

	ANIMATEUR	EXPOSANT	PARTICIPANTS	DURÉE
Phase 0 : (au besoin)	**Présente** les objectifs et le déroulement du GFAPP et permet le choix du cas qui sera exposé.		Peuvent proposer un cas, une situation à analyser.	5-10 minutes
Phase 1 : Exposé	**Rappelle au besoin les consignes** de temps et de contenu. Est **garant du temps**. Précise, au besoin, le champ de réflexion. Distribue et régule les prises de parole.	**Un volontaire fait le récit d'une situation** éducative ou de formation qui lui a posé problème. *(Possibilité de faire un retour-suite sur un récit traité lors d'une séance antérieure.)*	**Écoutent.**	10-15 minutes
Phase 2 : Questionnement	**Peut poser des questions** pour recentrer l'exposant, l'orienter vers un niveau d'analyse non abordé ou le protéger. Est **garant du temps**.	**Répond aux questions**, s'il le souhaite.	**Posent des questions à l'exposant** pour avoir plus d'éléments d'information sur la situation traitée. Il doit s'agir de vraies questions et non de conseils ou d'hypothèses déguisées. Niveaux d'analyse : groupe, personne, institution, société, etc.	30-45 minutes
Phase 3 : Émission d'hypothèses et recherche du modifiable sur l'amont de la situation évoquée	Rappelle que l'on ne donne **pas de conseils**, mais que l'on émet des **hypothèses**. Protège l'exposant. Recentre, guide, veille aux différents niveaux d'analyse. Est **garant du temps**.	**Écoute.**	**Émettent des hypothèses** sur l'analyse et la compréhension de la situation traitée. Émettent des pistes pour une recherche du modifiable. Peuvent dialoguer entre eux d'hypothèses émises.	30-45 minutes

9. J. ARDOINO. *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation : pratiques de formation (analyse)*. Paris, Université Paris VIII, 1993.
10. Le terme *hypothèse* est celui qu'emploie Mireille Cifali. Les hypothèses pourraient être assimilées à des postulats. Nous estimerons ici qu'il s'agit de données observées d'une manière récurrente et non érigées en tant que « lois ».
11. D'après son intervention en formation de formateurs sur l'analyse de pratiques professionnelles à l'IUFM de Nantes, en novembre 1998.
12. Principes de la rétroaction, de la cybernétique.
13. Sortir de sa maîtrise fait toujours peur.
14. À ce sujet, lire le texte de Mireille Cifali, intitulé *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture*. Accessible sur son site Internet : **http ://agora.unige.ch/sed-cifali**.
15. Voir J. PIAGET, *La psychologie de l'intelligence*. A. Colin, 1967; J. PIAGET et B. INHELDER, *La psychologie de l'enfant*, PUF, 1966; P. WATZLAWICK, J.H. BEAVIN et D. JACKSON, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.
16. A.-N. PERRET-CLERMONT. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Éd. P. Lang, 1979.
17. Voir J. ARDOINO. *op. cit.*
18. Voir P. WATZLAWICK, *Sur l'interaction*, Palo Alto, 1965-1974, Paris, Seuil, 1981 et J. DE ROSNAY, *Le macroscope*, Paris, Seuil, 1977.
19. J.-P. POURTOIS et H. DESMET, *Epistémologie et instrumentation en Sciences humaines*. Mardaga, Paris, 1988.
20. E. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.
21. Voir Philippe PERRENOUD dans *Cahiers pédagogiques*, « Analysons nos pratiques professionnelles », n° 346, Paris, CRAP, 1996.
22. Qui revêt la même forme sans être identique, isomorphe.
23. Le temps-durée a une très grande importance pour que l'analyse « travaille ».
24. Voir Jacques LÉVINE dans « *Je est un autre* » – (revue de l'AGSAS – Association des Groupes de Soutien au Soutien créée par J. Lévine – Siège social : 2, place du Général Kœnig 75017 PARIS)
25. Voir à ce sujet les nombreux écrits de Mireille CIFALI et J. MOLL, *Pédagogie et psychanalise*, Dunod, Paris, 1985; M. CIFALI et Francis IMBERT, *Freud et la pédagogie*, Paris, PUF, Éducation et Formation, 1998; Francis IMBERT, *L'insconscient dans la classe*, Paris, ESF, 1996; Jacques LÉVINE et J. MOLL, *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, ESF, 2000 et Fernand OURY et A. VASQUEZ, *Vers la pédagogie institutionnelle*, Paris, Matrice, 1998.
26. Science de la pratique et de l'action humaine.
27. À noter que ce guide a évolué et évoluera en fonction de la dernière phase de chaque séance qui est axée sur l'analyse du fonctionnement.

Le développement de l'adolescent : interaction avec l'environnement

Certaines croyances entretiennent une vision plutôt inquiétante de l'adolescence. Une de ces croyances consiste à concevoir ces années de croissance comme une succession de crises venant perturber famille et école. L'adolescent serait aux prises avec d'obscures forces le poussant vers des comportements asociaux. Selon cette vision, éduquer l'adolescent consisterait surtout à contenir des tendances qui ne tarderaient pas à le mener vers la délinquance ou d'autres comportements destructeurs, s'il devait être laissé à lui-même.

La recherche moderne révèle une vision fort éloignée de telles idées. Le présent article décrit brièvement les grandes caractéristiques du développement de l'adolescent telles qu'elles sont établies par ces recherches. Ensuite, il examine le phénomène de l'accroissement de l'occurrence de comportements à risque chez les adolescents du Québec de même que les facteurs individuels et contextuels à l'œuvre dans la manifestation de tels comportements.

Enfin, à partir des caractéristiques de certains programmes se révélant efficaces, il définit trois orientations que peut se donner l'école afin de créer les conditions propices au sain développement des adolescents : un engagement relationnel, une perspective systémique, une orientation vers la communauté, et il examine les obstacles pouvant compromettre l'engagement de l'école dans de telles avenues.

2. Le développement de l'adolescent résulte en bonne interaction avec l'environnement

Les deux dernières décennies ont vu un accroissement en nombre et en qualité des recherches portant sur le développement de l'adolescent. Les connaissances mises en évidence par ces recherches (Lerner et autres 1998) révèlent trois grandes caractéristiques de ce développement :

1. Il est soumis à l'influence de multiples niveaux de contextes : l'écologie du développement humain met en jeu de multiples niveaux d'organisation interagissant entre eux tels que les niveaux biologique, psychologique, social et interpersonnel, institutionnel, culturel et historique; les grandes variations de différences individuelles constatées chez les adolescents découlent des interrelations de ces différents niveaux, aucun n'agissant seul ni même comme principal moteur du changement.
2. Il résulte des changements de relation de l'adolescent avec les contextes dans lesquels il évolue : de tels changements de relation sont à l'origine de toutes les manifestations comportementales résultantes, qu'elles soient positives ou négatives.
3. L'adolescence emprunte divers parcours : elle présente une grande variabilité sur le plan des différences interindividuelles et une grande diversité liée à l'appartenance aux différents groupes ethniques; les différences entre individus (telles que le tempérament) et les changements survenant chez un même individu ne sont pas l'exception mais bien la règle; le développement normal comprend une telle variabilité.

La recherche révèle que le développement normal de l'adolescent inclut un très large éventail de cheminements possibles. Avec comme toile de fond cette richesse et cette complexité des interactions de l'individu et de différents niveaux de contextes, nous aborderons maintenant le phénomène de l'accroissement du nombre d'adolescents manifestant des comportements à risque.

3. Le phénomène de l'accroissement de la manifestation de comportements à risque

La majorité des adolescents s'ajustent assez bien lors de leur développement et connaissent une relation chaleureuse et acceptante avec leurs parents. Les études québécoises et américaines ne donnent pas l'image d'adolescents plus rebelles ou opposants (Gauthier et autres, 1997; Lerner et autres, 1998). Les adolescents québécois font preuve d'ouverture à l'égard des adultes mais ils n'adhèrent plus à un précepte simplement parce qu'une figure d'autorité le stipule. Ils attendent de l'adulte une certaine authenticité et non un énoncé de vérité; ils évaluent les idées selon leur mérite. Bref, il ne suffit plus d'être un adulte pour être écouté.

Malgré ces observations plutôt rassurantes, on constate par ailleurs

un accroissement marqué de l'occurrence de comportements à risques chez les adolescents, non seulement au Québec mais dans toute l'Amérique du Nord. Aux États-Unis, l'occurrence de comportements à risques chez les adolescents atteint des niveaux inégalés au cours de l'histoire : 50 p. 100 des jeunes de 10 à 17 ans s'engagent dans au moins deux des quatre catégories de comportements à risques suivantes :

1. consommation et abus de drogues et d'alcool;
2. sexualité à risque, grossesse et rôle parental prématuré;
3. sous-performance, échec et abandon scolaire;
4. délinquance, crime et violence.

De plus, on note que 10 p. 100 des jeunes s'engagent dans les quatre catégories à la fois (Lerner et autres 1998).

Au Québec, la consommation de cannabis aurait plus que doublé de 1985 à 1997. En 1992-1993, le quart des jeunes de 15 à 17 ans mentionnent être consommateurs de drogue, l'âge moyen de la première consommation serait de 14 ans, tant chez les filles que chez les garçons, et plus de 10 p. 100 ont 12 ans ou moins lors de leur première consommation. Sur le plan de la sexualité, diverses enquêtes révèlent que les jeunes ont des relations sexuelles de plus en plus précoces; en 1994, près de la moitié des jeunes de 15 à 17 ans (garçons ou filles) ont déjà eu des relations sexuelles (Gauthier et autres 1997). Pour la période 1993-1995, une adolescente sur douze devient enceinte avant 18 ans, une augmentation de plus de 41 p. 100 depuis le début des années 80. De 1980 à 1995, le taux d'interruption volontaire de grossesses a plus que doublé chez les 15-19 ans (Charbonneau 2000). Sur le plan scolaire, 30 p. 100 des jeunes ne parviennent pas à obtenir leur diplôme avant l'âge de 20 ans : 21 p. 100 de ces élèves auraient les aptitudes requises (Conseil supérieur de l'éducation, 1998).

Les faibles résultats, l'échec et l'abandon scolaires sont reliés à l'ensemble de variables individuelles et de contextes également à l'œuvre dans les situations d'abus de substances et de comportements sexuels à risque. L'influence de l'école sur le développement de la jeunesse interagit avec : (a) des variables individuelles reliées aux habiletés cognitives, à la motivation, à la personnalité et à l'estime de soi; (b) des variables reliées aux pairs pour ce qui est du statut occupé dans le groupe et à la nature des comportements sociaux (ou antisociaux) démontrés par les pairs; (c) des variables familiales se rapportant à la nature des pratiques parentales, aux pratiques de socialisation et aux types d'interactions comportementales de l'adolescent avec son ou ses parents, (d) des variables de la communauté reliées au niveau de pauvreté, au soutien social pour l'apprentissage et aux programmes offrant aux jeunes de saines activités pendant les périodes où il n'y a pas de classe; (e) le cadre scolaire, quant à la structure et au curriculum de l'école, aux genres de pairs et d'enseignants côtoyés et à l'interaction vécue avec eux. (Lerner et autres, 1998; Conseil supérieur de l'éducation, 1998).

La délinquance est associée à certaines variables individuelles de personnalité et à certaines caractéristiques personnelles sur le plan cognitif qui interagissent avec des variables liées au contexte familial : des parents au comportement autoritaire, des interactions mère-enfant déviantes, les changements de parents qu'a connus l'enfant, l'appartenance à une famille monoparentale, la qualité des relations familiales, le niveau de scolarité et le niveau socioéconomique de la mère. Le contexte des pairs a une influence importante sur la délinquance, mais il agit en conjonction avec les variables reliées à la famille. Pour ce qui est de la délinquance, globalement, le Québec semble plutôt faire bonne figure si on le compare à la situation rapportée aux États-Unis (Lerner et autres, 1998). Pour la période de 1992 à 1996, on ne note pour le Québec aucune augmentation du nombre d'accusations, du nombre d'adolescents traduits devant les tribunaux ou du taux de crimes commis avec violence. Il est permis de penser que ces résultats encourageants peuvent être le résultat du système québécois de « réparation de la faute » instauré par la Loi des jeunes contrevenants : d'une part, les peines d'amende et les ordonnances de service communautaire constituent la plus grande portion des décisions de justice et, d'autre part, contrairement au reste du Canada, le taux de garde en milieu fermé a légèrement fléchi (Sinclair et Boe, 1998).

Une des croyances courantes portant sur le développement des adolescents mène à penser que les jeunes ont changé, qu'ils sont de plus en plus perturbés et manifestent de plus en plus de comportements asociaux. Il n'est pas rare d'entendre parents ou enseignants dire que ce n'est plus comme avant, comme s'il existait un profil idéal de cheminement de l'adolescence, qui n'existe plus mais dont on se rappelle, et dont le souvenir vient mettre en relief le piètre état des générations actuelles.

À première vue, l'accroissement de l'occurrence de comportements à risques semble accorder foi à une telle vision des choses. Un nombre croissant d'élèves s'engagent dans des activités risquant de compromettre non seulement leur cheminement scolaire mais aussi, dans certains cas, l'intégrité même de leur développement physique et mental. Devant une telle situation, les autorités peuvent céder à un courant de panique et appliquer des mesures draconiennes. L'adolescent est-il vraiment en proie à des tendances qu'il ne peut contrôler? Doit-il être protégé de lui-même? Faut-il contenir, contrôler, réprimer la manifestation de ces tendances par des mesures punitives exemplaires ou des pratiques d'exclusion? Il s'en trouve plusieurs, intervenants du milieu scolaire ou simples membres de la communauté, non seulement pour le penser mais aussi pour le réclamer. Pourtant, un examen plus approfondi du phénomène conduit à de tout autres orientations.

D'abord, un tel durcissement n'est pas requis. Un exemple nous est offert au Québec : tel qu'il a été mentionné précédemment en analyse, le recours à des mesures de réparation de la faute pour remplacer les mesures de réclusion et d'exclusion n'entraîne pas un accroissement de comportements de délinquance (il y a tout lieu de penser par ailleurs que l'engagement de l'adolescent dans des mesures communautaires de réparation s'avère constructif et bénéfique).

Ensuite, les recherches longitudinales révèlent que, pour la très grande majorité des adolescents, la manifestation de comportements à risques est de nature exploratoire et transitoire. La problématique de l'élève ainsi placée dans la perspective plus large de son développement fait alors appel à des mesures de soutien et d'accompagnement, portant parfois sur de longues périodes de temps et visant, entre autres, à éviter que des dommages plus importants ne surviennent (Bouchard 1998; 1999). De telles mesures précèdent et englobent le recours à des mesures correctives parfois nécessaires.

Enfin, un durcissement de la réponse apportée à la manifestation de comportements à risques peut aggraver la situation. La recherche met en lumière l'influence de l'attachement à la famille, mais aussi celle de l'attachement à l'école et à la communauté comme facteur de résilience quant aux comportements de consommation (drogues et alcool) et de délinquance (Erickson et autres, 2000). Il y a lieu de penser que l'application de mesures disciplinaires exemplaires d'exclusion et de contention réclamée par

Photo : Denis Garon

plusieurs ne vienne agir directement dans le sens contraire au maintien et au renforcement des liens d'attachement du jeune à son milieu. Cette dernière constatation de la recherche s'apparente d'ailleurs aux approches cliniques contemporaines (Foucault, 2000). La gravité et le pronostic du trouble de conduite ne peuvent être dissociés de la réponse de l'environnement à ce trouble. Selon cette vision, par exemple, le rejet par la famille ou l'expulsion de l'école à la suite de la manifestation d'un problème de conduite est un déterminant (et non plus seulement un conséquent) des possibilités de réadaptation du jeune.

Les connaissances modernes au regard du développement de l'adolescent portent à penser que les troubles de conduite que celui-ci peut manifester découlent des changements de relation entre ses caractéristiques individuelles et les contextes dans lesquels il évolue. Selon cette perspective, l'école n'est plus simplement un lieu d'occurrence de comportements à risques, elle en devient un des ingrédients actifs : les effets de contextes et les dispositifs en place pour prévenir les difficultés de l'adolescent et y réagir sont déterminants quant aux conséquences positives ou négatives qui s'ensuivront pour son développement.

Un ensemble particulier d'interrelations, que ce soit sur le plan individuel ou familial ou avec les pairs et toute la communauté, est en jeu dans l'apparition de comportements à risques chez les adolescents. Une pareille intégration, touchant précisément ces points de référence, devra aussi être présente pour concevoir et dispenser des programmes de prévention et d'intervention pour les jeunes à risque. De tels programmes mettent l'accent sur les forces et les capacités de développement positif des jeunes et renforcent des facteurs de protection fondés, d'une part, sur des attributs individuels, tels que l'estime de soi, les valeurs religieuses et les connaissances, habiletés et motivation à réussir et, d'autre part, sur des variables de contextes, telles que des parents capables d'autorité et un groupe de pairs pro-sociaux et en mesure d'apporter du soutien (Lerner et autres, 1998).

Pour Dryfoos (1994), l'école réunit un ensemble de conditions nécessaires pour instaurer des programmes efficaces de prévention et d'intervention auprès des jeunes et il dénombre onze caractéristiques présentes dans ces programmes. Ces caractéristiques seront regroupées ici selon trois orientations susceptibles d'instaurer une école aidante : un engagement relationnel, une perspective systémique et une orientation vers la communauté. L'établissement de conditions propices à un sain développement des adolescents ne peut cependant se limiter à de simples ajouts de programmes : les approches et pratiques déjà en place, leurs limites et leurs inconvénients doivent aussi être revus. Il n'est que juste, au moment de tracer ce qui est à faire, d'examiner ce qui se fait déjà.

Pour devenir un adulte sain et productif, l'adolescent doit pouvoir satisfaire de nombreux besoins tels que celui qui consiste à se sentir valorisé en tant que personne, à former des relations humaines proximales et durables, à se faire une place dans un groupe productif, à être utile aux autres, à faire appel à des systèmes de soutien, à faire des choix éclairés et à croire en un avenir lui offrant de réelles possibilités de réalisation personnelle (Lerner et autres, 1998). Pour satisfaire l'ensemble de ces besoins, l'adolescent doit réussir à former avec son milieu de vie un lien d'appartenance ancré dans une relation à un groupe auquel il peut s'identifier, à des contacts quotidiens de qualité avec des adultes significatifs, bref, à une stabilité et à une continuité du lien tissé avec un milieu de vie. L'adolescent doit avoir accès à une école prête à s'engager sur le plan relationnel.

Trois des caractéristiques des programmes efficaces telles qu'elles ont été établies par Dryfoos (1994) contribuent à l'établissement de l'engagement relationnel de l'école.

- Localisation dans l'école. Étant donné le rôle important des attentes scolaires et du rendement scolaire dans les comportements à risques des adolescents, les programmes de prévention sont souvent intégrés dans l'école.
- Identification et intervention précoce. Si l'apparition de comportements à risques survient tôt au cours du développement, les probabilités de conséquences négatives sont plus élevées. Les programmes donnent donc de meilleurs résultats s'ils commencent tôt au cours du développement.
- Attention individuelle intensive. L'adolescent est attaché à un adulte responsable, sensible à ses caractéristiques individuelles et à ses besoins particuliers.

Une dispersion systématique des liens éducatifs. Les études psychosociologiques québécoises révèlent que le grand nombre d'enseignants que l'élève rencontrera à l'école secondaire rend peu probable l'établissement d'un lien éducatif profond et significatif avec les adultes (Gauthier et autres,1997). Cette dispersion systématique est d'abord reliée aux nombreux enseignants qu'aura l'adolescent (près de 10 chaque année) mais elle dépend aussi des fréquents changements du personnel enseignant de l'école d'une année à l'autre qui résulte de l'effet combiné de différentes contraintes de gestion, telles que les compressions budgétaires, la mise sur pied de commissions scolaires de grandes dimensions, l'application des normes des conventions collectives, etc.

Des pratiques d'exclusion. Assez paradoxalement, dans bien des cas, l'engagement de la communauté éducative se révèle plus difficile, voire systématiquement contré, lorsque l'élève est en difficulté. Malgré de nombreux avis (Conseil supérieur de l'éducation 1998) recommandant de garder l'enfant dans l'entourage le plus normal possible, dans plusieurs milieux, les services d'enseignement adapté demeurent centralisés et perpétuent ainsi des pratiques d'exclusion. L'élève qui a des difficultés de comportement doit quitter son école pour aller « ailleurs », vers un point de services, dans bien des cas, éloigné de sa communauté. L'élève qui a des troubles d'apprentissage doit aussi être envoyé « ailleurs », vers un autre point de services. Les liens d'attachement à son groupe de pairs, construits par l'élève au fil des ans, le sentiment d'appartenance à son école de quartier sont des considérations évacuées par les conceptions centralisatrices de services spécialisés. Les pratiques d'exclusion résident aussi dans le recours à la suspension, à l'expulsion ou au changement d'école

comme moyen d'intervention auprès du jeune à risques. Si de telles mesures peuvent, dans certaines circonstances, être justifiées selon les codes établis par l'école et la communauté, elles surviennent dans la plupart des cas faute d'avoir appliqué les mesures d'aide pertinentes au bon moment (Bouchard, 1998).

Comme il a été mentionné plus haut, la recherche moderne conçoit le développement de l'adolescent comme le résultat de l'interaction de caractéristiques personnelles avec de multiples niveaux de contextes. L'approche systémique se prête bien à cette vision du développement de l'adolescent en interaction dynamique avec son milieu et offre, pour cette raison, d'intéressantes avenues de prévention et d'intervention en milieu scolaire.

Pour Grenier (2001), penser en termes systémiques, c'est penser en termes relationnels et en termes d'un contexte qui façonne l'individu. Les interventions d'une telle approche portent sur les interactions et sur la communication. L'intervenant doit d'abord préciser à quel sous-système s'adressera son action : la famille, l'école ou le lien entre l'école et la famille.

La difficulté de l'enfant à l'école peut être directement liée à la dynamique présente dans sa famille. L'approche systémique déborde cependant le cadre du sous-système de la dynamique familiale et en pose la problématique dans un ensemble de sous-systèmes (l'enseignant, la classe, le psychologue, l'école, les pairs…). L'action peut s'adresser à l'école : l'intervenant doit alors non seulement définir sa propre relation à l'école mais aussi clarifier les facteurs de contextes dans lesquels son action s'accomplit. En adoptant cette position, l'intervenant peut établir un climat de collaboration, mais aussi, il évite que le but et le sens de son action ne se perdent, par exemple, en étant cantonnés à de simples fonctions diagnostiques, en déresponsabilisant l'école ou en invalidant l'élève dans le cadre de certains types de prises en charge.

L'action peut aussi s'adresser au lien entre la famille et l'école :

1. la famille et l'enseignant ou les enseignants sont réunis de façon complémentaire dans une perspective éducative (et non thérapeutique) centrée sur le développement de l'enfant. Le territoire et le rôle de chacun sont définis et un contexte de collaboration est créé permettant d'aplanir les désaccords et de trouver une solution commune au problème qu'éprouve l'enfant.
2. Le problème est défini en tant que difficultés de communication et de relation; l'intervenant doit travailler à rendre fonctionnelles des communications dans des systèmes ou entre des systèmes où les personnes vivent leurs relations sur un mode conflictuel.
3. Les intervenants sont souvent engagés dans des situations humaines complexes. Ils peuvent alors s'associer à d'autres collègues en qui ils ont confiance et qui partagent la même orientation théorique pour former de petites équipes de travail. De tels regroupements permettent à chacun de discuter, de prendre du recul et, peut-être même, éventuellement, d'aborder le problème selon une autre perspective.

Quatre des caractéristiques des programmes efficaces (Dryfoos 1994) peuvent s'insérer dans une perspective systémique.

- Entraînement aux habiletés sociales. Plusieurs programmes efficaces incluent l'entraînement d'habiletés personnelles et sociales chez les jeunes. Cet entraînement permet aux adolescents de mieux composer avec l'influence pernicieuse de certaines particularités du contexte social, telle la fréquentation de pairs asociaux, et d'y résister.
- Engagement de pairs dans les interventions. Étant donné l'influence des groupes de pairs pendant l'adolescence, plusieurs programmes efficaces incluent les groupes de pairs.
- Engagement des parents. Étant donné le rôle central de la famille dans le comportement de l'adolescent, les programmes qui ont donné de bons résultats ont réussi à susciter l'engagement des parents, par exemple en tant qu'aide dans les classes, ou ont inclus des mesures de soutien et d'éducation destinées aux parents au moyen de visites à domicile.
- Des moyens de dispenser de la formation. Les programmes efficaces comportent une orientation bien définie, une formation pratique inhérente au service, de la supervision et, dans bien des cas, un personnel multidisciplinaire d'appui. Les membres du personnel participant à la mise en œuvre des programmes ont alors l'occasion de s'initier à de nouvelles approches et de développer de nouvelles compétences.

En milieu scolaire, la difficulté de l'élève est rarement définie en termes d'interaction. La difficulté est plutôt imputée à l'élève et cette attribution entraîne une recherche de causes sans engagement de la part de celui qui demande le service (Grenier 2001). Dans un tel système, les mesures d'enseignement adapté ou de soutien à l'enseignement ordinaire dépendent dans bien des cas de l'identification préalable de troubles ou de certains déficits chez l'élève. Cette pratique renforce la croyance selon laquelle les manifestations de difficultés d'adaptation et d'apprentissage sont le résultat visible de quelque déficit (invisible, souvent difficile à définir) inhérent à la personne et relativement stable. Ce déficit est habituellement diagnostiqué sans qu'aucun lien soit établi avec l'environnement ou avec les contextes dans lesquels l'élève évolue. Les mesures d'aide axées sur le déficit comportent d'importantes limites.

- *La mesure d'aide n'est mise en place que lorsque le dommage est fait.* Le modèle d'aide fondé sur le déficit ne dispense des mesures d'enseignement adapté qu'à partir du moment où la difficulté est relativement prononcée. Par exemple, l'élève qui commence sa 1re secondaire et qui, à la mi-année, se trouve en situation d'échec, devra d'abord manquer son année une première fois, redoubler, puis échouer une deuxième fois avant qu'il devienne admissible au programme de cheminement particulier (un retard de 2 ans). Cet élève qui a connu l'échec scolaire pendant deux ans risque alors d'avoir développé un ensemble de comportements associés à cette expérience, tels qu'évitement, échappement, agressivité, incapacité apprise, etc., qui à leur tour augmenteront la probabilité d'apparition de comportements à risques. Le même type de séquence aggravante peut être retracé pour ce qui est de troubles d'adaptation et de comportement (Bouchard, 1998).
- *L'allocation de ressources d'aide axées sur le déficit fonctionne sur le mode binaire du tout ou rien.* Selon ce mode de fonctionnement, l'élève identifié comme présentant un déficit a droit à des services complets : il est placé en groupe réduit pour l'horaire complet et bénéficie même parfois de mesures d'appui scolaire (éducation spécialisée) rattachées à la classe d'aide. Si en revanche les difficultés n'ont pas atteint le degré requis (intensité, fréquence, généralisation dans le cas de troubles du comportement et degré de retard scolaire pour les troubles d'apprentissage), aucune mesure de scolarisation adaptée ne peut être dispensée et l'élève doit rester, pour son horaire complet et malgré son échec ou son état, dans des classes de 32 élèves.

Photo : Denis Gabriel

– *La mesure d'aide ne s'adresse pas à l'élève qui connaît des difficultés de nature transitoire.* La majorité des élèves manifestant des comportements à risques ne répondent pas aux critères rattachés au diagnostic d'un déficit mais sont susceptibles eux aussi d'avoir besoin de formes adaptées de scolarisation. Un tel soutien devrait être accessible à l'élève qui traverse des périodes de crises personnelles ou familiales, dans bien des cas associées à la manifestation de comportements à risques. L'allégement des exigences scolaires, une approche individualisée et personnalisée qui procure un ajustement immédiat à la difficulté du jeune, bref, des mesures d'accommodement (Bouchard et autres, 1999), sont mises en place et permettent de constituer à l'école un pôle de stabilité quand, par ailleurs, d'autres plans de vie de l'adolescent deviennent problématiques (amis, famille, société).

Un modèle d'aide fondé strictement sur le diagnostic du déficit ne correspond pas aux conceptions modernes qui posent le développement de l'adolescent comme une résultante de l'interaction dynamique de variables individuelles et de multiples niveaux de contextes. C'est pourquoi ce modèle ne permet pas d'apporter une réponse appropriée à la manifestation de comportements à risques qui fait plutôt appel à des programmes se déployant sur un mode dynamique, en fonction de la progression de l'année scolaire et en interaction avec les événements et difficultés qui surviennent au cours du cheminement de l'élève.

L'approche que préconise Dryfoos (1994) conçoit l'école comme un lieu communautaire qui s'insère dans un réseau interrelié d'organisations actives dans l'établissement de conditions permettant le développement optimal de l'adolescent. Pour cet auteur, l'école est le meilleur endroit pour dispenser, en plus des services éducatifs, des services de prévention et d'intervention dans les domaines de la santé et des services psychologiques et sociaux. L'école dotée de tels services fonde sa pratique sur la prémisse qu'aucun, pris isolément, ne peut changer la vie des enfants, des adolescents et des familles et que seuls les effets cumulatifs d'un ensemble d'interventions permettent d'obtenir un changement significatif dans leur scénario de vie.

– Collaboration des diverses agences à travers toute la communauté. Pour parvenir à répondre à tous les besoins, à toutes les problématiques et à tous les troubles potentiels de la jeunesse, les différents programmes et services existants doivent travailler en collaboration.
– Intégration de programmes dans l'école mis en œuvre sous la responsabilité des partenaires situés à l'extérieur de l'école. Étant donné l'importance d'une collaboration faisant appel à plusieurs agences à travers toute la communauté, les programmes intégrés dans l'école seront souvent mis en œuvre sous la responsabilité des agences de la communauté en dehors de l'école.
– Localisation de programmes en dehors de l'école. De plus, étant donné l'importance d'une coordination et d'une collaboration entre les diverses agences, un programme global nécessite également des interventions d'agences communautaires situées à l'extérieur de l'école.
– Liens avec le monde du travail. Étant donné le rôle essentiel que tient le travail dans le développement de l'identité des adolescents, les programmes de prévention efficaces permettent à l'adolescent de faire des expériences de travail et de se préparer au marché de l'emploi.

Certains modèles d'organisation de l'école peuvent ralentir, voire compromettre un véritable établissement de l'école en tant que lieu communautaire en interaction dynamique avec son milieu. Pour Guy Rocher (Allaire et autres, 1996), l'intention de faire de l'école un milieu de vie, telle qu'elle est énoncée déjà dans le Rapport Parent, n'a jamais réellement pris forme. Pour cet observateur, le discours est demeuré théorique; d'autres impératifs, tels le règlement pédagogique et le financement, ont prévalu.

Les indices de qualité d'une école : le modèle de performance par rapport au modèle communautaire. Les termes de la réussite éducative d'une école sont, dans bien des cas, réduits à des taux de réussite scolaire tels qu'ils ont été mesurés aux épreuves nationales ou régionales. Le rendement d'une école se définit alors très explicitement selon un modèle de compétition fondé sur la réussite individuelle. Une mesure de la réussite éducative d'une école conçue selon un modèle communautaire pourrait pondérer les critères de réussite par des indices tels que, par exemple, le nombre d'élèves qui commencent et terminent leur année scolaire dans l'école (faible taux d'élèves exclus ou qui décrochent), le nombre d'élèves en difficulté soutenus (mesures d'aide) par l'école, le nombre d'élèves accueillis pendant l'année après avoir été exclus d'autres écoles, le taux d'élèves du secteur fréquentant leur école de quartier.

Le rendement d'une école : traduire en matière de rentabilité les

Photo : Denis Gabon

principes éducatifs. En milieu scolaire, les impératifs de budget et de financement sont fréquemment évoqués pour expliquer le ralentissement ou le peu de développement de services. Or, cette logique dépend du schème de référence utilisé : ce qui peut paraître justifié selon un mode de gestion de type industriel (économie d'échelle, pieds carrés, kilométrage de transport scolaire) peut parfois se révéler très coûteux sur le plan éducatif. L'établissement de l'école en tant que milieu de vie et de pôle de la communauté exige l'emploi de modèles de gestion qui peuvent faire ressortir et valoir la rentabilité d'objectifs et de principes éducatifs.

À titre d'exemple, le principe selon lequel il est moins coûteux de garder (autant que possible) l'élève en difficulté dans son école peut être examiné. Cet exercice consiste à traduire en termes monétaires les principes éducatifs en cause :

1. la réduction du temps de réaction entre la détermination du problème et l'instauration de la mesure d'aide (éviter les frais qu'entraîne l'aggravation de la situation);
2. l'économie de moyens (réduire les frais en évitant d'appliquer une mesure plus lourde que celle qu'exige la situation);
3. la continuité du lien éducatif (réduire les frais en profitant du travail qui a déjà été fait et en ayant recours aux mesures déjà existantes dans la communauté éducative de l'enfant);
4. évitement des effets secondaires associés au déplacement de l'enfant (réduire les effets liés à la perte affective de l'enfant coupé de son groupe d'appartenance et aux difficultés d'adaptation de l'élève à un nouvel environnement).

Voilà autant de réalités susceptibles de réduire considérablement les frais de l'intervention par la simple décision de mettre sur pied les services d'enseignement adapté dans l'école même.

5. Conclusion

Certaines croyances entretiennent une vision plutôt inquiétante de l'adolescence. Une de ces croyances consiste à concevoir ces années de croissance comme une succession de crises venant perturber famille et école. L'adolescent serait aux prises avec d'obscures forces le poussant vers des comportements asociaux. Le rôle de l'école consisterait à identifier les jeunes manifestant de tels déficits, à les contenir et à les corriger. On éduque un enfant jusqu'à douze ans mais après, selon cette façon de penser, plusieurs d'entre eux devraient être rééduqués, comme si on pouvait reprendre et refaire ce que d'autres pourtant ont fait en y mettant, dans la plupart des cas, le meilleur d'eux-mêmes.

La recherche moderne ne confirme pas une telle vision. La plupart des adolescents passent à l'âge adulte pour mener une vie productive et utile. La manifestation de comportements à risques chez l'adolescent s'avère dans la plupart des cas de nature exploratoire et transitoire et devrait être située dans une vision plus large de son développement : ces comportements résultent de changements de relation entre ses caractéristiques personnelles et les facteurs de contextes. S'il vit dans un environnement ouvert à de tels changements, capable d'établir une relation de qualité qui pourra englober la succession d'ajustements mutuels requis, alors ses difficultés se résorberont plus facilement et il pourra continuer à avancer. Si, au contraire, l'adolescent fréquente une école qui n'a pas su se mettre en relation, qui ne sait reconnaître et agir sur les effets de contexte et se contente de répondre par des mesures d'exclusion, il pourrait en découler de sérieuses conséquences non seulement sur la scolarisation de l'enfant mais aussi sur l'intégrité même de son développement. L'école joue donc un rôle prépondérant. Elle n'est plus simplement un lieu d'occurrence de comportements à risques, elle en devient un des ingrédients actifs : les effets de contextes et les dispositifs en place pour prévenir les difficultés de l'adolescent et y réagir déterminent les conséquences positives ou négatives qui s'ensuivront pour son développement.

Une meilleure compréhension du développement de l'adolescent et de ses interactions avec divers niveaux de contextes devrait favoriser la mise en œuvre d'actions qui empêchent réellement que certains facteurs de risques ne s'actualisent en dommages parfois irréversibles. Les programmes de prévention et d'intervention seront plus efficaces s'ils s'insèrent dans l'école, mais cette conception dépend du raffermissement de son orientation vers la communauté. Pour s'insérer activement dans une telle orientation, l'intervention professionnelle et l'organisation de mesures d'aide ne se cantonnent plus dans des approches axées sur le déficit, mais elles s'élargissent vers une approche systémique. Pour cela, l'école doit s'affranchir des modèles de performance et de rendement et miser sur son rôle en tant que communauté éducative aidante. Une telle approche responsabilise l'école et l'incite à contracter un engagement envers l'adolescent, celui de lui offrir un soutien immédiat quand il traverse des moments difficiles et, surtout, à l'accompagner et à le guider dans les voies où le conduit son développement.

Pierre Bouchard est psychologue à l'école Marie-Curie de la Commission scolaire de Laval

Références bibliographiques

ALLAIRE, L., et F. BEAUREGARD. « J'accuse le règlement pédagogique », *Options*, Printemps 1996, n° 14.

BOUCHARD, Pierre. « Prévenir le décrochage : les pièges à éviter, les accommodements à trouver », *Vie Pédagogique*, 1998, n° 107, avril-mai, p. 49-52.

BOUCHARD, Pierre, et Monique RIZK. « Le projet Foyer : cinq ans de prévention du décrochage », *Vie pédagogique*, n° 113, novembre-décembre 1999, p. 44-49.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'école, une communauté éducative : Voies de renouvellement pour le secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1998.

CHARBONNEAU, Johanne. *Donner naissance à un enfant à l'adolescence*, Observatoire Jeunes et société, 2000, INRS-Culture et Société. http://obs-jeunes.inrs-culture.uquebec.ca/CharbSom.htm

DRYFOOS, J.G. Full Service Schools : *A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth and Families*, San Francisco : Jossey-Bass, 1994.

ERICKSON F.G., R. CROSNOE et S.M. DORNBUSCH. « A Social Process Model of Adolescent Deviance : Combining Social Control and Differential Association Perspective », *Journal of Youth and Adolescence*, 2000, vol. 29, n° 4, p. 395.

FOUCAULT, Pierre. « Distinction entre le problème de comportement et le trouble de conduite », *Bulletin de liaison de l'Association québécoise des psychologues scolaires*, 2000, vol. 12, n° 3.

GAUTHIER, Madeleine, Léon BERNIER et autres. *Les 15-19 ans : Quel présent? Vers quel avenir?*, Presses de l'Université Laval, 1997.

GRENIER, Claude. « Pour une vision systémique des difficultés scolaires », *Bulletin de liaison de l'Association québécoises des psychologues scolaires*, 2001, vol. 13, n° 2.

LERNER, M.-Richard, et Nancy L. GALAMBOS. « Adolescent Development : Challenges and Opportunities for Research, Programs, and Policies », *Annual Review of Psychology*, 1998, vol. 49, n° 34, p. 413.

SINCLAIR, R.L., et R. BOE. *Les jeunes délinquants au Canada : dernières tendances*, Direction de la recherche services correctionnels du Canada, http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/briefs/b22/b22f.shtml, 1998.

La religion et la morale à l'école

Sur le plan social, les valeurs religieuses traditionnelles n'occupent plus la première place. Il n'en demeure pas moins que la « quête de sens » chez l'élève est toujours présente. Elle se traduit par un questionnement sur soi-même, sur les autres et sur le monde dans lequel on vit. Reconnaître leurs valeurs personnelles, avoir une image positive d'eux-mêmes, vivre en relation harmonieuse avec les autres, équilibrer leurs aspirations, leurs intérêts et leurs responsabilités, s'interroger sur de grandes questions telles la mort, la vie ou l'existence de Dieu sont, à titre d'exemple, autant de préoccupations que la plupart des jeunes portent en eux. Les services éducatifs à l'école abordent ces questions de diverses façons, tantôt par les domaines généraux de formation, tantôt par des disciplines particulières, ou encore par diverses activités ou divers projets.

Aussi, malgré la fin de ce qu'on appelait la confessionnalité scolaire, l'éducation morale, spirituelle et religieuse a toujours sa place à l'école publique, mais dans une nouvelle optique. Cet article a pour but d'aider à mieux comprendre où nous en sommes au regard des changements en cours dans ce domaine. Quelle est la nouvelle place de la religion et de la morale à l'école? Quels sont les nouveaux services qui s'y rattachent? Et quel temps est accordé aux programmes d'études?

L'école n'est pas le seul lieu ayant pour rôle de répondre à la « quête de sens » des jeunes. Il y a d'abord la famille, puis d'autres institutions religieuses ou civiles qui exercent une fonction d'accompagnement des jeunes. Complémentaires sous certains aspects, les objectifs et les approches de ces diverses instances diffèrent. L'initiation à la foi ou à une pratique religieuse, par exemple, ne relève pas de l'école, et l'enracinement des valeurs premières se fait toujours dans la famille. Alors, qu'en est-il de l'école?

L'adoption par le gouvernement du Québec, le 14 juin 2000, de la *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité* (projet de loi 118) a été l'occasion de redéfinir la place de la religion à l'école publique.

Cette loi annonce la réforme de l'ensemble des programmes d'enseignement et d'animation, tant en morale qu'en religion. De plus, elle apporte un amendement à l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique qui aborde la mission et les rôles de l'école. En effet, cette dernière stipule dorénavant que le développement spirituel de l'élève doit être pris en compte dans sa formation. On y lit : l'école « ... *doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement* ».

Ces changements ont pour origine une réflexion commencée à l'occasion des États généraux sur l'éducation en 1995, et qui a culminé en 1999 avec les travaux de la Commission parlementaire de l'éducation sur la place que la religion doit tenir. Ils viennent donner un sens et un élan neufs à la compréhension de l'éducation morale, spirituelle et religieuse dans le contexte actuel de l'école publique au Québec.

Certains auront compris que les changements importants apportés par cette loi amorçaient le déclin de toutes formes de services d'enseignement et d'animation relevant de ce domaine. En réalité, il en est tout autrement. Les nouvelles perspectives qui s'ouvrent dorénavant pour la formation des jeunes méritent d'être bien comprises. Environ un million d'élèves sont en cause.

Photo : Denis Garon

Quatre repères ont guidé le gouvernement dans ses décisions, repères interreliés et indissociables en vue d'une compréhension et d'une appropriation justes des changements qui entrent en jeu :

Un repère social : les attentes et les demandes des personnes et des groupes concernant la place de la religion à l'école doivent être accueillies et évaluées dans la perspective d'une société pluraliste et ouverte; **un repère culturel :** les attentes et les demandes des personnes et des groupes en matière religieuse doivent également être accueillies et évaluées dans une perspective éducative, culturelle et historique;

un repère juridique : il importe d'adopter des positions qui assurent le respect des droits humains fondamentaux, notamment le droit à la liberté de conscience et de religion;

un repère pédagogique : il importe d'adopter en cette matière une démarche progressive qui respecte l'évolution des mentalités et des milieux[1].

Le projet de loi 118 met ainsi un terme à la reconnaissance confessionnelle, catholique ou protestante, des écoles primaires et secondaires du Québec et à la possibilité d'adopter un projet particulier de nature religieuse. Le projet éducatif de l'école doit donc respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel.

L'école publique se veut de plain pied :

- **commune**, en étant au service de tous les élèves du territoire;
- **inclusive**, en rassemblant les élèves quels que soient leurs talents, leurs limites, leurs origines sociales, culturelles et religieuses, etc.;
- **démocratique**, en accordant de l'importance aux droits et libertés des personnes;
- **ouverte**, en donnant accès au monde des connaissances et à une large culture, en étant enracinée dans la communauté qu'elle dessert, dans toute sa diversité

sociale, culturelle, religieuse, etc.; en offrant différents services d'enseignement et d'animation.

À la lumière des quatre repères cités précédemment, de nouveaux aménagements ont été retenus. Concernant les programmes d'études, rappelons que le choix des parents entre l'enseignement moral et l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, est maintenu pour les élèves du primaire et ceux des 1re et 2e secondaire. *« Nous estimons qu'il ne serait ni raisonnable ni opportun de rejeter une demande populaire qui atteint des proportions considérables[2]. »* Dans le contexte de la réforme du curriculum, ces programmes sont maintenant renouvelés au primaire et intégrés au Programme de formation de l'école québécoise. Ils le seront bientôt en 1re et en 2e année du secondaire dans une version autorisée qui pourrait être utilisée dans les écoles dès septembre 2002. Les programmes de la 3e année du secondaire, quant à eux, demeurent inchangés pour l'année 2002-2003[3]. L'année suivante, en 2003-2004, selon les modalités d'application du Régime pédagogique adoptées par le ministre, ils seront remplacés par l'enseignement des arts.

En ce qui regarde les programmes de 1re et de 2e secondaire, une précision s'impose. À la demande d'un conseil d'établissement et après consultation des parents, une école pourrait remplacer les enseignements confessionnels, catholique ou protestant, par un programme local à caractère œcuménique portant sur l'ensemble des traditions chrétiennes, ou par un cours d'éthique et de culture religieuse sans connotation confessionnelle. Pour ce qui est de la fin du secondaire, tous les élèves recevront un cours commun d'éthique et de culture religieuse.

Le tableau ci-après présente diverses modifications au regard de ces disciplines, notamment sur le temps d'enseignement, tant au primaire qu'au secondaire.

Le temps d'enseignement indiqué dans le régime pédagogique pour l'enseignement moral ou l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, **au primaire** est de 72 heures par cycle de deux ans, soit l'équivalent d'**une heure par semaine**. Ce temps est **jugé minimal** pour réaliser les apprentissages prévus.
Comme pour les autres matières à temps non réparti, le conseil d'établissement a des responsabilités quant à l'approbation du temps à allouer à ces enseignements.

1re année	2e année	3e année	4e année	5e année
2 unités (choix)	2 unités (choix)	2 unités (choix)* en 2002-2003 2 unités (en art) en 2003-2004	2 unités (en éthique et culture religieuse)	—

Une unité équivaut à environ 25 heures d'enseignement

Pour leur formation, les élèves ont besoin de découvrir d'autres histoires humaines ou d'autres récits. Ils ont besoin d'exprimer ce qu'ils vivent et ce qu'ils sont. Ils ont besoin d'une communauté d'apprentissage. Repliés sur eux-mêmes, sans communication avec leurs semblables, ils ne peuvent progresser vers le développement de leur plein potentiel affectif et cognitif. Abandonnés à leurs seules impressions ou pensées, ils demeurent à la merci d'une imagination et d'une logique qui se développent en vase clos. Les divers programmes d'études permettent aux élèves de se rencontrer du point de vue de leurs valeurs. Ainsi, à mesure qu'on adhère au meilleur de ce que l'on est, on a le goût d'aller plus loin.

Accompagner un jeune vers l'émergence et la conscientisation de la richesse qu'il porte en lui et favoriser son ouverture à de nouvelles réalités est un défi de taille que les programmes d'études, liés aux domaines généraux de formation et aux compétences transversales, ont pour objet de relever.

L'enseignement moral vise à développer le jugement moral des jeunes, à permettre d'identifier et de consolider leurs valeurs et à les rendre responsables sur le plan personnel, civique et communautaire. L'élève cherche à comprendre qui il est et comment vivre en relation avec les autres. En regardant des situations de la vie, il comprend mieux le fonctionnement des relations humaines et découvre les valeurs qui soutiennent les personnes lorsqu'elles agissent. Il en arrive à s'interroger sur ce qui guide ses choix. Il apprend à résoudre des problèmes moraux qui se posent dans la vie de tous les jours, à entrer en communication avec les autres et à considérer leurs points de vue pour une meilleure compréhension du monde.

Les cours d'enseignement religieux visent, quant à eux, la croissance humaine, morale et spirituelle des jeunes. Ils ont aussi pour objet de les amener à mieux se situer par rapport aux traditions catholiques et protestantes. *« Il y a là une part d'initiation culturelle et de socialisation qui n'est pas du tout étrangère à la mission de l'école[4]. »* Ils se distinguent à cet égard des pratiques catéchétiques d'initiation qui relèvent des Églises et des familles. Tous les élèves inscrits au programme d'enseignement religieux sont sensibilisés aux questions de la diversité culturelle et religieuse. Les cours de morale et de religion partagent aussi une compétence commune en ce qui a trait au développement moral, visant ainsi une solide formation en éthique et une initiation aux valeurs de notre société.

Plus précisément, à partir du questionnement de l'élève touchant des réalités d'ordre personnel, socio-relationnel et de grandes questions humaines, **l'enseignement moral et religieux catholique** lui permet de trouver des pistes de réponses en lui faisant connaître et raconter des récits importants de la tradition catholique vivante et de la diversité culturelle et religieuse. À partir de ces récits, l'élève est amené à dégager des valeurs dont il pourra s'inspirer pour orienter ses choix et ses actions. Ce programme favorise la construction de l'identité, la responsabilisation sociale et l'enrichissement culturel de l'élève.

En enseignement moral et religieux protestant, l'élève prend contact avec la tradition protestante, il apprend à connaître la Bible et à en découvrir l'influence sur les plans historique et culturel. Dans le protestantisme, la Bible constitue la seule source d'autorité : chacun a la responsabilité de la faire sienne. De plus, ce cours permet à l'élève d'adopter des attitudes et des comportements ouverts à la diversité culturelle et religieuse. Il prend conscience de ses valeurs, de ses principes moraux ou religieux et des actions qui les reflètent.

En septembre 2002, tous les élèves de la 4e secondaire suivront **un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse.** *« En fin de parcours du secondaire, les élèves seront rassemblés dans une recherche et une réflexion communes sur les attitudes éthiques ainsi que les diverses options spirituelles, religieuses et humanistes qui ont marqué et marquent encore l'histoire des civilisations[5]. »* Le programme a pour objet d'aider l'élève à mieux se situer par rapport aux enjeux sociaux contemporains et de l'amener à porter un

Photo : Denis Gagnon

regard sur différents points de vue, dont celui des diverses religions. De cette façon, les jeunes apprendront à se situer face à la diversité et à favoriser le « vivre-ensemble » dans le dialogue et l'acceptation des différences. Dans la perspective de la réforme du curriculum qui suscite l'interdisciplinarité, des liens pourront être établis entre l'histoire et le cours d'éthique et de culture religieuse, mais il ne s'agit pas d'enseigner l'histoire des religions. L'approche du cours est avant tout existentielle. On parlera de problématiques et d'enjeux. Par exemple, on abordera des sujets aussi actuels que le partage des richesses, la bioéthique. L'élève sera amené à explorer des réponses religieuses ou philosophiques apportées à ces questions au fil du temps.

Depuis septembre 2001, au secondaire, les services d'animation pastorale catholique et religieuse protestante ont fait place à un service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Pour le primaire, c'est en septembre 2002 que ce service sera mis en œuvre dans toutes les écoles. Des projets d'expérimentation sont actuellement réalisés dans certaines d'entre elles. Ce service s'adresse à tous les élèves, quelle que soit leur appartenance religieuse. Il ne s'agit pas d'un cours, mais d'un service complémentaire qui offre une variété d'activités à caractère spirituel et social. *« L'expression* animation spirituelle *désigne ce qui est relatif au sens à la vie, à l'expérience réfléchie et responsable, aux valeurs … L'expression* engagement communautaire *désigne ce qui est relatif au sens de l'appartenance et au sens de la solidarité*[6]. »

Ce service d'animation dans l'école se veut une ressource permettant à l'élève de *« se questionner, formuler des hypothèses et effectuer des expériences sur tout ce qui concerne le sens de la vie et de l'engagement communautaire […] C'est un lieu de* ***découverte****, de création, d'apprentissage de la* ***prise de parole*** *et de la* ***pensée critique*** *où* ***l'agir occupe la première place***[7]. » En étant attentif à ce qui se passe en lui, l'élève trouve des sources de croissance, de la confiance pour canaliser son énergie et des motifs pour mener à bien ses responsabilités.

Dans ce contexte, l'animatrice ou l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire joue un rôle d'**accompagnement.**

L'approche privilégiée pour ce service est celle de l'action. Elle comporte trois étapes : l'étape de l'**« agir »** qui consiste à vivre concrètement différentes facettes de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire, à travers des actions et des réflexions diverses, adaptées aux réalités des élèves et de l'école; l'étape du **« relire »** qui consiste à faire un retour sur ce qui a été vécu; l'étape du **« réinvestir »** qui permet de poursuivre, dans un agir renouvelé, la recherche et l'expérimentation déjà entreprises dans les domaines spirituel et communautaire[8].

Même si les expériences et les valeurs peuvent varier d'un élève à l'autre, il faut reconnaître que le désir de vivre pleinement, d'être heureux et de se réaliser constitue un besoin fondamental. Ce besoin, pour s'accomplir dans le quotidien, fait appel au développement de diverses attitudes ou aptitudes comme le respect, l'estime de soi, l'intériorité, la recherche, la prise de position par rapport à ses croyances et à celles des autres, l'interrogation sur ses choix et ses actes, l'ouverture d'esprit et la capacité de réaliser ses rêves ou ses projets. Les cours d'enseignement moral ou religieux, d'éthique et de culture religieuse de même que le service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire apportent une contribution importante à la réponse qu'on peut donner à ce besoin.

Accompagner l'élève dans son apprentissage à se connaître en profondeur, à se familiariser avec les traditions religieuses d'ici et d'ailleurs, à ouvrir ses horizons culturels et à s'engager dans son milieu exige, sans contredit, une juste compréhension des changements en cours et de leur bien-fondé en vue de la croissance globale de l'élève. S'ensuit, tout naturellement, le développement de pratiques pédagogiques et d'approches originales qui respectent la diversité des expériences et des rythmes de chacun.

Une nouvelle culture institutionnelle s'installe au niveau de la religion et de la morale à l'école. Des changements sont déjà réalisés et d'autres sont en voie de l'être. Il s'agit d'une aventure collective pour laquelle la réflexion se poursuit…

Pour en savoir davantage, vous êtes invités à consulter le site Internet du Secrétariat aux affaires religieuses à l'adresse suivante : www.meq.gouv.qc.ca/sar.

Pierre Blanchette est conseiller en éducation spirituelle, religieuse et morale à la Commission scolaire du Chemin-du-Roy, en prêt de service au Secrétariat aux affaires religieuses du ministère de l'Éducation du Québec.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Dans les écoles publiques du Québec: une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, 2000, p. 4 et 5.
2. *Ibid.* p. 9.
3. Les commissions scolaires sont autorisées par le ministre à maintenir ces choix de programmes en 2002-2003. Toutefois, si l'organisation scolaire est déjà prévue en ce sens, elles peuvent les remplacer par deux unités d'enseignement en art dès 2002-2003.
4. *Ibid.* p. 10 et 11.
5. *Ibid.* p. 12.
6. *Ibid.* p. 14 et 15.
7. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde : Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, Cadre ministériel (document de consultation)*, Québec, mars 2001, p.8.
8. *Ibid*, p. 16 et 17.
9. Voir note 3.

Intégrer la métacognition dans l'ensemble de nos interventions pédagogiques

par Liliane Portelance

Introduction

Le développement des compétences métacognitives, à l'instar de celui de toutes les compétences disciplinaires et transversales, ne peut pas se faire de façon isolée. Il ne suffit pas que l'enseignante ou l'enseignant crée de temps à autre dans sa classe un contexte d'entraînement à la métacognition. Il vaut mieux que ses interventions soient couramment orientées vers le développement et l'utilisation de compétences métacognitives tout en étant rattachées à la concrétisation d'autres intentions d'enseignement. Dans le présent article, nous situons la métacognition dans un ensemble de composantes du processus d'apprentissage et nous voyons comment l'enseignante ou l'enseignant peut aider ses élèves à développer et à utiliser des compétences métacognitives en les soutenant dans la construction de leurs savoirs. Mais, auparavant, il importe de rappeler ce qu'est la métacognition et d'indiquer pourquoi l'exercice métacognitif peut être considéré comme l'exercice d'une compétence transversale.

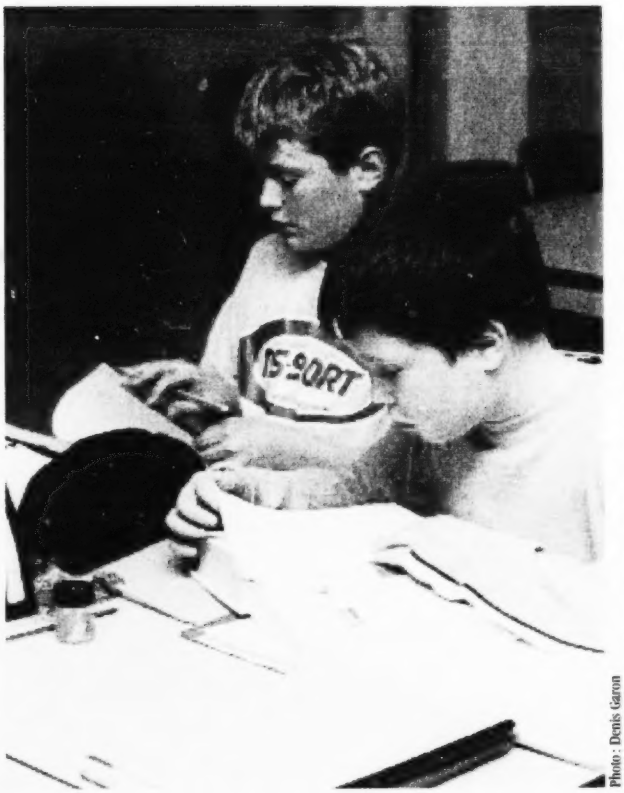


Photo : Denis Gagnon

La nature de la métacognition

Agir de façon métacognitive, c'est essentiellement prendre conscience de sa manière d'apprendre et exercer un contrôle sur celle-ci. En situation d'écriture, l'élève qui se rend compte de son ignorance du pluriel d'une catégorie particulière de mots peut décider de recourir à sa grammaire. En classe de mathématique, celle ou celui qui prend conscience de l'incohérence de sa réponse à un problème par rapport à ce qu'elle ou il avait prévu comme résultat peut décider de vérifier sa démarche ou de relire l'énoncé du problème. Dans l'optique cognitiviste, l'apprentissage exige une implication mentale active de l'élève qui doit sélectionner des informations, établir des liens avec ses savoirs afin d'en élaborer de nouveaux, organiser son univers cognitif, utiliser ses ressources cognitives de manière pertinente dans les circonstances appropriées. C'est l'activité métacognitive qui lui permet de prendre conscience de toutes ces activités mentales et d'en gérer le déroulement.

La métacognition est un phénomène évolutif. Lors de l'exécution d'une tâche d'apprentissage, l'élève qui utilise ses connaissances métacognitives peut acquérir d'autres connaissances sur sa façon d'apprendre et ainsi enrichir ce savoir. Par exemple, en résumant un texte, l'élève, se rendant compte de son incompréhension du sens de certains mots, décide de faire appel à une stratégie qu'elle ou il juge efficace, c'est-à-dire consulter le dictionnaire et relire la phrase dans laquelle apparaît le mot. Si la conscience de son incapacité à résumer le texte persiste, elle ou il peut essayer de reformuler dans ses mots l'idée principale de chaque paragraphe et constater qu'il est avantageux d'utiliser cette stratégie. L'élève accroît alors son savoir métacognitif.

Comme l'implication métacognitive de l'élève est exigeante, elle ne peut pas être dissociée de son affectivité et de sa motivation à apprendre (Lafortune et St-Pierre, 1994). D'une part, elle dépend de la motivation et, d'autre part, elle influe sur le maintien ou l'augmentation de celle-ci (McCombs, 1988).

La compétence métacognitive : une compétence transversale

Dans de très nombreuses situations, en contexte scolaire ou non, l'élève doit utiliser ses compétences métacognitives pour déterminer sa façon de procéder, l'évaluer et la corriger ou l'améliorer. Les habiletés métacognitives n'ont pas un champ d'application restreint au contexte d'apprentissage de leur acquisition et à la discipline enseignée. Par exemple, une connaissance métacognitive en lecture, utilisée en classe de français, doit pouvoir servir dans toutes les situations de lecture, quels que soient le domaine d'apprentissage ou la situation de la vie courante. Ces habiletés peuvent ainsi être associées à l'exercice d'une compétence, c'est-à-dire un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources (MEQ, 2000). Les compétences métacognitives sont donc des compétences transversales d'ordre intellectuel faisant appel à l'autonomie de la pensée et au sens de l'effort.

La métacognition : une composante du processus d'apprentissage intégrée dans l'ensemble des interventions pédagogiques

Plusieurs recherches en éducation ont démontré que la métacognition peut être considérée comme un objet d'apprentissage. En effet, les élèves peuvent « apprendre » à être « métacognitifs » (Doly, 1997) et acquérir un savoir métacognitif. Elle peut aussi être considérée comme un outil d'apprentissage puisque l'élève peut utiliser des stratégies métacognitives pour apprendre

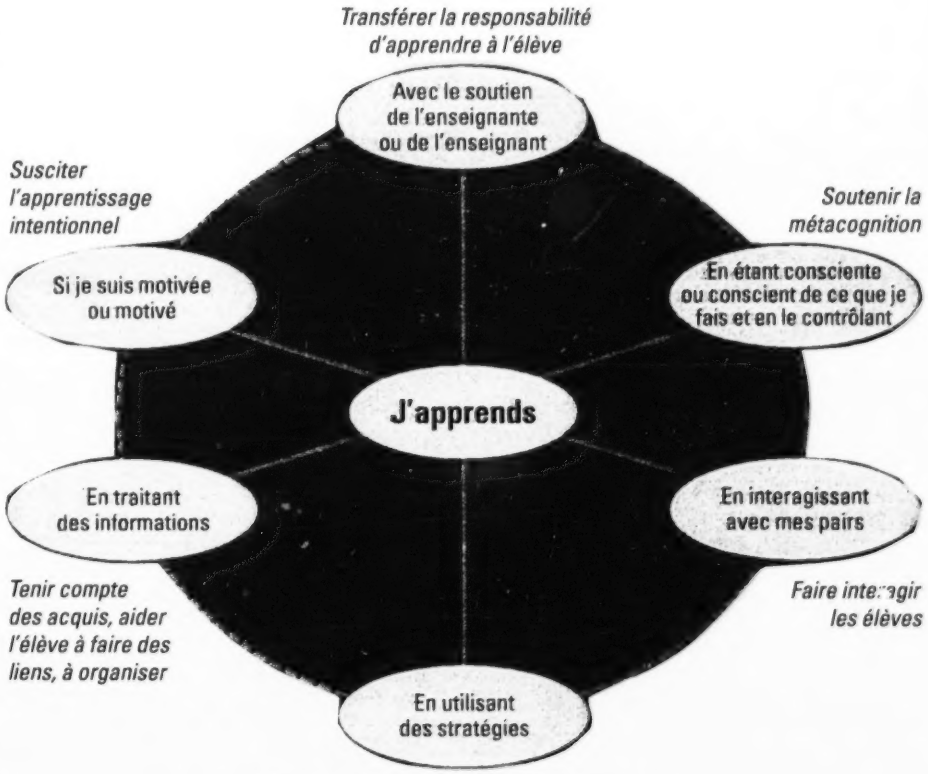
(Grangeat, 1997). Les enseignantes et les enseignants sont donc appelés à concevoir et à adopter des pratiques pédagogiques axées sur le développement métacognitif de l'élève et ajustées aux aspects cognitifs, affectifs et sociaux du processus d'apprentissage.

Une étude menée en collaboration avec des enseignantes et des enseignants qui appliquent des stratégies d'enseignement favorisant le développement métacognitif de leurs élèves (Portelance, 1999) a mis en évidence le fait que leur souci de rendre l'élève autonome dans la gestion de sa façon d'apprendre est étroitement lié à leurs autres préoccupations d'ordre pédagogique. En effet, ces praticiennes et ces praticiens tentent de susciter le développement des habiletés métacognitives tout en se préoccupant de soutenir la motivation, d'encourager la construction et l'utilisation de stratégies, d'adapter leur enseignement à la capacité d'apprendre de leurs élèves et de donner à ceux-ci des occasions d'interagir en classe.

Le schéma ci-contre (figure 1), qui présente l'apprentissage comme un ensemble de composantes dont fait partie la métacognition, traduit les préoccupations de ces professionnels de l'enseignement. Les composantes représentent des éléments auxquels ces enseignantes et ces enseignants portent attention lorsqu'ils préparent des situations d'enseignement et d'apprentissage, accomplissent des actions en classe ou font un retour réflexif sur leurs interventions pédagogiques et leurs interactions avec les élèves. Elles correspondent aux mobiles de leurs actes pédagogiques.

Dans le schéma, la métacognition est située parmi les autres éléments qui favorisent l'apprentissage. L'élève y occupe l'espace central puisqu'elle ou il se trouve au cœur de la construction de son savoir. Les éléments qui gravitent autour représentent les conditions de réalisation des apprentissages, le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant constituant l'une d'elles. À la suite

FIGURE 1



du schéma, la présentation des composantes du processus d'apprentissage est suivie de celle du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant (en italique dans le schéma) qui s'accorde avec les besoins des apprenantes et des apprenants et intègre l'intention de favoriser leur développement métacognitif.

– L'élève doit tout d'abord être motivé à apprendre. L'importance de l'aspect affectif et motivationnel de l'apprentissage n'a plus à être démontrée. La motivation est associée à la curiosité intellectuelle, au goût de comprendre, à la confiance en ses capacités, à l'implication cognitive active, aux efforts consentis, à la persévérance malgré les obstacles. Toute enseignante ou tout enseignant a déjà constaté que l'élève n'apprend pas s'il ne veut pas apprendre.

– Puisque l'élève doit être motivé pour apprendre, les enseignantes et les enseignants se préoccupent de susciter un apprentissage dit intentionnel (Bereiter, 1990). Ils tentent de diffuser des valeurs constructives en rapport avec l'apprentissage et le développement intellectuel. Ils cherchent à développer des croyances positives relatives à la capacité d'apprendre et de réussir de chacun, entre autres, en ce qui a trait au contrôle de ses propres apprentissages. Ils incitent les élèves à prendre conscience de leur niveau d'engagement, d'effort et de persévérance et à utiliser délibérément des stratégies pour l'améliorer, si nécessaire; ils encouragent les élèves à se fixer des défis à leur mesure et à autoévaluer leur progrès vers l'atteinte de ceux-ci. Une enseignante ayant pris part à l'étude précitée se dit « préoccupée d'encourager ses

élèves à trouver des moyens d'avoir une emprise sur leur succès ». Elle leur suggère de se fixer un seuil de réussite et de vérifier son atteinte, de considérer leurs erreurs de façon positive et de suivre une procédure pour les corriger. Une autre mentionne fréquemment à ses élèves qu'ils auront des occasions de réutiliser leurs connaissances dans la mesure où ils sont conscients de ce qu'ils savent et comprennent; à ce sujet, elle constate que, « lorsqu'ils sont confiants de pouvoir réinvestir leurs savoirs, ils sont encouragés à s'impliquer pour apprendre ».

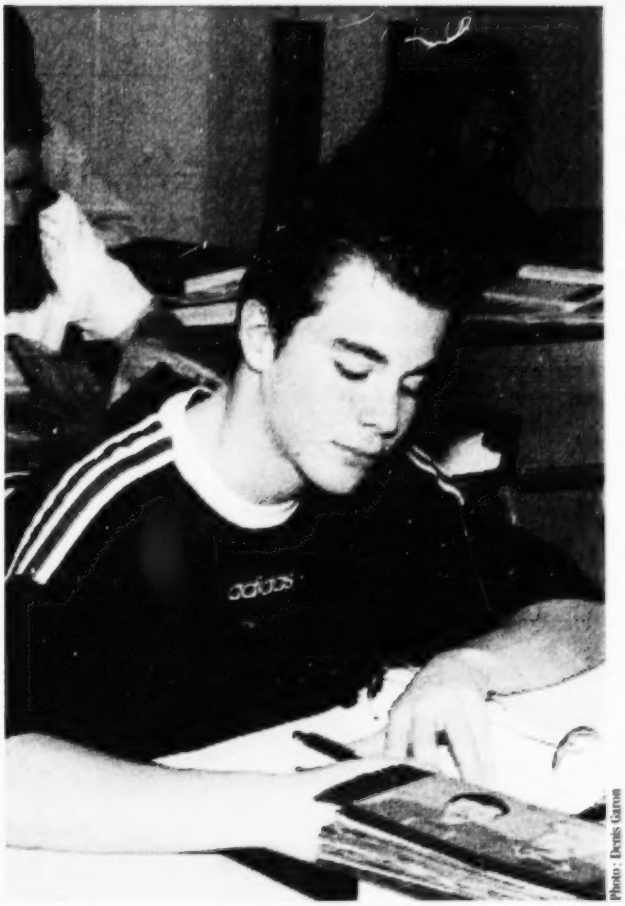


Photo : Denis Garnot

L'ÉLÈVE APPREND EN TRAITANT DES INFORMATIONS

– L'apprentissage exige le traitement d'informations par des opérations cognitives de sélection, d'association aux acquis, d'élaboration, d'organisation, de transfert. Si l'élève ne réussit pas, par exemple, à associer des informations nouvelles à ce qu'elle ou il sait déjà, il lui est impossible de leur donner un sens. Elle ou il n'est donc pas en mesure d'élaborer des savoirs nouveaux à partir de ses savoirs acquis ni de réorganiser son réseau de connaissances de façon significative. Et si l'élève ne modifie pas son univers cognitif, ne serait-ce que légèrement, aucun apprentissage n'est effectué. Comment peut-on alors attendre d'elle ou de lui la mobilisation et l'utilisation des savoirs qu'elle ou il n'a pas réussi à construire?

– Puisque l'apprentissage consiste à sélectionner et à traiter des informations, les enseignantes et les enseignants cherchent à faciliter les activités mentales des élèves. Ils les aident à centrer consciemment leur attention sur ce qui est important dans le flot d'informations qui leur parviennent. Ils ont le souci constant de tenir compte des acquis de leurs élèves et ils font en sorte que ceux-ci puissent donner un sens aux situations d'apprentissage et au contenu disciplinaire en les aidant à les associer à leurs propres connaissances et expériences. Rendre l'apprenante et l'apprenant conscients de ce qu'ils savent et comprennent, de ce qu'ils ignorent et ne comprennent pas constitue l'une de leurs principales préoccupations. Ils encouragent les élèves à faire des liens et à organiser leurs savoirs avec efficacité tout autant qu'à être conscients de leur façon d'avoir recours aux ressources mentales dont ils disposent. Ils les incitent à éviter de s'engager dans la réalisation d'une tâche sans tenter de gérer la mobilisation et l'utilisation de leur bagage de compétences. Une praticienne signale à ce sujet qu'elle part toujours de quelque chose que ses élèves ont vécu, qu'ils connaissent ou dont ils ont entendu parler pour les amener à faire de nouveaux apprentissages; elle vise, affirme-t-elle, « à les mettre en situation d'activer leurs connaissances et de les utiliser consciemment pour aborder un contenu nouveau ». En enseignement des sciences, elle les aide à transposer de façon intentionnelle les renseignements du manuel dans leurs observations et leurs manipulations.

L'ÉLÈVE APPREND EN UTILISANT DES STRATÉGIES

– Selon la perspective cognitiviste de l'apprentissage, le déploiement de stratégies d'apprentissage est essentiel à la construction du savoir. Pour accomplir des tâches dites complexes faisant appel à plusieurs connaissances et compétences, l'élève doit mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage. Ces stratégies sont des activités cognitives et comportementales reliées à une intention de contrôle de ses processus mentaux (Hensler, 1992). En ce sens, elles se distinguent des techniques et des routines. Ce sont des connaissances dynamiques qui exigent des capacités de pensée de niveau supérieur. Elles peuvent être l'objet d'un enseignement et donc celui d'une construction par l'élève. Celle-ci ou celui-ci peut ainsi en personnaliser l'usage et les modifier pour les adapter à la tâche et à son style d'apprentissage. Mais elle ou il a besoin de soutien pour se familiariser avec l'usage de stratégies (CSE, 1992, 1994).

– Nul doute que les enseignantes et les enseignants sont bien placés pour enseigner les stratégies de façon explicite. Pour une stratégie particulière, de lecture ou d'écriture par exemple, cela peut consister à en donner une description, à expliquer ses buts et ses bénéfices, à démontrer comment l'utiliser et à préciser dans quelles circonstances elle peut l'être. Les enseignantes et les enseignants donnent aux élèves l'occasion d'utiliser les stratégies pour se les approprier de façon personnelle et en maîtriser l'usage. Ils les encouragent à porter un jugement sur leur efficacité et à créer des stratégies nouvelles et efficientes. Ils accordent aux élèves le temps nécessaire pour prendre des initiatives et des risques, pour autoévaluer leur démarche, pour prendre conscience de leurs erreurs et les corriger. Ils varient le soutien qu'ils leur accordent selon leur degré d'autonomie cognitive. Les propos d'une enseignante de mathématique confirment d'ailleurs son intention de soutenir les apprenantes et les apprenants dans la construction de stratégies : « Je leur demande d'exprimer leur démarche de résolution des problèmes et de la justifier. Je pense que, s'ils sont capables de verbaliser leurs stratégies, leur apprentissage est plus solide. » Soucieuse d'amener ses élèves à prendre en charge leurs apprentissages, elle les encourage à trouver leurs propres façons de faire appel à ce qu'ils savent pour résoudre des problèmes complexes et, ajoute-t-elle, « à découvrir ce qui leur convient personnellement ».

– La construction des savoirs peut être facilitée lorsqu'elle se déroule dans un contexte d'interaction sociale. L'importance accordée à la composante sociale de l'apprentissage est reliée au fait que l'apprentissage est favorisé si l'élève a de fréquentes opportunités d'interagir avec ses pairs et avec l'enseignante ou l'enseignant (Vygotsky, 1978; Perrenoud, 1987). En effet, les interactions provoquent souvent des conflits d'idées, d'opinions, de croyances et elles sont considérées comme une occasion pour l'élève de douter de ses certitudes et de remettre en question ses conceptions. Ces conflits sociocognitifs représentent de bons déclencheurs de la construction de connaissances. De plus, lorsque l'élève doit justifier ses idées, elle ou il a l'occasion de développer des habiletés à prendre conscience de ses raisons d'adopter celles-ci. Cela lui donne également la possibilité d'autoévaluer ses propres conceptions et représentations de la réalité. Pourrait-on alors utiliser le contexte social de la classe pour favoriser l'autogestion des apprentissages?

– Puisque l'élève peut construire ses connaissances à travers ses interactions avec les autres, les enseignantes et les enseignants peuvent adopter des pratiques pédagogiques interactives, faire participer leurs élèves à l'enseignement, interagir avec eux et les inciter à interagir entre eux. Ces interactions peuvent donner l'occasion aux élèves d'expliquer à leurs pairs leur façon d'apprendre, de comprendre et de procéder. Cela peut susciter chez eux la prise de conscience de leurs processus mentaux. En effet, le fait d'exprimer ses stratégies et de les justifier peut contribuer à l'enrichissement du savoir sur la gestion des apprentissages, autant le savoir de l'élève qui s'exprime que celui de ses pairs qui l'écoutent. En encourageant de tels dialogues métacognitifs, qui se déroulent dans un contexte non évaluatif et non compétitif, les enseignantes et les enseignants peuvent alimenter chez l'élève un sentiment de valorisation et de confiance en son propre potentiel. Notons ce qu'affirme une enseignante qui se dit préoccupée d'encourager ses élèves à exprimer leurs conceptions pour aider les autres à consolider ou à modifier les leurs. En écoutant un pair, l'élève est porté, affirme-t-elle, « à évaluer et à corriger au besoin ses propres représentations, à formuler mentalement sa réponse personnelle à une question, à la compléter ou à la rectifier ». Elle ajoute que c'est une façon d'exercer un contrôle sur son appropriation des contenus et sa compréhension.

Ajoutons que le développement des compétences métacognitives des élèves nécessite que les enseignantes et les enseignants soient conscients de leurs propres stratégies d'apprenantes et d'apprenants et qu'ils les expliquent en classe. Le plus souvent possible, ils peuvent trouver l'occasion d'exprimer leur façon personnelle de gérer une activité cognitive qu'ils n'ont jamais réalisée auparavant. La présentation d'un modèle métacognitif peut amener les élèves à adopter des comportements métacognitifs.

Conclusion

Si les interventions pédagogiques courantes n'intègrent pas une attention soutenue de l'enseignante ou de l'enseignant aux aspects métacognitifs de l'apprentissage, l'élève peut être incité à percevoir les exercices métacognitifs comme des actions isolées de l'ensemble de ses tâches scolaires. De plus, le cloisonnement des approches pédagogiques peut le conduire à compartimenter les contextes d'utilisation de ses habiletés plutôt qu'à les relier. En d'autres termes, des pratiques pédagogiques orientées presque exclusivement vers le développement métacognitif et non inscrites dans la continuité des activités de la classe produisent peu d'effets durables sur la qualité des apprentissages et risquent même de provoquer des retombées non souhaitées. En effet, dès que la classe reprend son fonctionnement habituel, l'élève est porté à revenir lui aussi à ses habitudes et l'adoption de comportements métacognitifs n'en fait pas nécessairement partie.

Le champ d'application des compétences métacognitives est vaste. Par exemple, la compétence métacognitive de l'élève peut le rendre apte à observer et à critiquer ses démarches d'apprentissage, et ce, dans toutes les situations d'apprentissage. La métacognition est donc considérée comme un agent facilitateur du transfert des savoirs nécessaires à l'apprentissage, puisqu'elle permet la prise de conscience de ses savoirs et leur utilisation pertinente et efficace dans les contextes appropriés. La compétence métacognitive peut aussi être utile dans les situations d'évaluation des apprentissages, car l'élève qui peut prendre conscience de ses activités mentales et en réguler le déroulement est plus en mesure de participer à l'évaluation de ses démarches d'apprentissage. Dans les contextes où l'évaluation est centrée sur le processus plutôt que sur le résultat, l'élève peut être invité par ses enseignantes et ses enseignants à autoévaluer ses progrès. Ses compétences métacognitives lui permettent en effet d'adopter les comportements réfléchis et autonomes que nécessite l'autoévaluation (Allal, 1999). Elles contribuent à une meilleure perception de ses responsabilités d'apprenante ou d'apprenant, de son cheminement vers l'atteinte des résultats visés et surtout du contrôle qu'elle ou il peut exercer sur ce cheminement.

Liliane Portelance, Ph. D. en psychopédagogie, est chargée de cours en formation des enseignants et des enseignantes à l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

ALLAL, L. « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation », dans DEPOVER, C. et B. NOËL (dir.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Bœck, 1999, p. 35-56.

BEREITER, C. « Aspects of an Educational Learning Theory », *Review of Educational Research*, Phœnix, 1990, vol. 60, n° 4, p. 603-624.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Le développement de l'autonomie et l'accès à la responsabilité*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1994.

DOLY, A. M. « Métacognition et médiation à l'école », dans MEIRIEU, Ph. (dir.). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1997, p. 17-61.

GRANGEAT, M. « La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation », dans MEIRIEU, Ph. (dir.). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1997, p. 95-129.

HENSLER, H. *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1992.

LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE. *La pensée et les émotions en mathématiques – métacognition et affectivité*, Montréal, Éditions Logiques, 1994.

McCOMBS, B. L. « Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive and Affective Learning Strategies », dans WEINSTEIN, C. E., E. T. GOETZ et A. ALEXANDER (dir.). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*, San Diego, CA, Academic Press, 1988, p. 141-169.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, ministère de l'Éducation, 2000.

PERRENOUD, Ph. *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris, ESF, 1987.

PORTELANCE, L. *Enseigner pour développer la compétence métacognitive : analyse des liens entre des pratiques et les intentions qui les sous-tendent chez des enseignants de l'ordre secondaire*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.

UN REGARD « SOCIOMÉTRIQUE » SUR LA CLASSE :

Le credo de l'école québécoise est le suivant : instruire avec une volonté réaffirmée, socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble et qualifier selon des voies diverses (gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1997). C'est d'un aspect de l'objectif de socialisation que nous voulons traiter dans le présent article. Si l'école socialise les élèves dans l'ensemble de son espace, la partie la plus significative de cette socialisation se passe souvent dans le groupe-classe, par la réalité des curriculums implicite et explicite, mais aussi par l'entremise de la microsociété qui l'habite avec les acteurs principaux que sont l'enseignant et le groupe des pairs constitué par les élèves (les parents, par exemple, étant d'autres acteurs).

Le groupe des pairs participe à la socialisation de chaque jeune. Les pairs se trouvent dans le milieu familial, dans le quartier, à l'école, etc. Pour Corsaro (1990), il existe une véritable culture des pairs. Selon cet auteur, il est vrai que l'enfant acquiert déjà l'habileté à interagir au sein de la famille mais, avec ses pairs, il a l'occasion de négocier et de réguler (selon ses besoins personnels et les contraintes du contexte) les termes de cette interaction. Différents apprentissages touchant les structures sociales sont faits avec les pairs : primatie, camaraderie, justice, injustice, connaissance des contours de l'endogroupe, etc.

Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) rappellent que, lorsque les élèves sont questionnés sur leur motivation à aller à l'école, ils répondent que c'est pour les apprentissages mais aussi, et surtout, pour leurs amis, pour une certaine vie sociale structurée dans le cadre

Photo : Denis Garon

scolaire. Ces chercheurs soulignent que les interactions sociales des élèves ne sont pas cantonnées dans des espaces, comme la récréation, mais qu'elles sont présentes partout, y compris durant une leçon magistrale. Ainsi, nous pensons que l'expérience scolaire d'un enfant ne se résume pas à la place qu'il occupe dans le groupe de ses pairs en classe, mais que cette place est un bon indice permettant d'apprécier la qualité de son expérience, celle-ci éclairant le niveau d'intégration du jeune à l'école. Ce constat fait ressortir le drame que constitue l'expérience scolaire des élèves en difficulté relationnelle.

L'enseignant ou l'enseignante n'a pas pour rôle d'infiltrer cette dynamique entre les élèves de sa classe, suivant un objectif de contrôle total. Cependant, dans l'organisation de son enseignement, il ou elle doit en tenir compte pour agir sur des scénarios relationnels très handicapants pour certains. Autrement dit, à côté de pratiques nécessaires, comme l'instauration d'un espace de médiation, l'accompagnement dans la résolution de conflit, l'initiation au respect des règles de vie à l'école et en classe, il faut réguler les relations interpersonnelles des élèves. Plus précisément, il est essentiel de s'intéresser aux dynamiques de rejet, de retrait et d'isolement dont sont victimes certains élèves, ainsi qu'à certains types de fractionnement du réseau relationnel en classe. Cela est d'autant plus vrai que des drames médiatisés survenus dans des écoles aux États-Unis et au Canada ont été souvent le fait d'élèves marginalisés.

Selon plusieurs chercheurs, la sociabilité de certains élèves souffre d'un manque d'interactions positives (Newcomb, Bukowsky et Pattee, 1993; Hatzichristou et Hopf, 1996). À ces élèves, dont certains connaissent de bons résultats scolaires, sont associés des profils psychosociaux très hétérogènes : immaturité, boulimie d'attention, agressivité, manque d'habiletés interpersonnelles, timidité, anxiété, tristesse, comportements antisociaux, etc.

Dans une recherche (Kanouté, 1999) portant, entre autres choses, sur des élèves en difficulté relationnelle, des enseignants et des enseignantes dressent le profil de certains d'entre eux : *« Elle est très réservée, gênée. » « Il est souvent seul. » « Il préfère travailler seul. » « Elle est tout le temps toute seule. » « Il est d'une timidité extrême. » « Elle est plus secrète. » « Il est solitaire. » « Elle est trop introvertie. » « Il y a souvent de la chicane au jeu de balle quand il est là. » « Il est agressif, surtout au jeu. Il est mauvais perdant. » « Elle prend trop de place; elle critique*

beaucoup tout le monde et tout, tout le temps. » « *Il est un peu délinquant; il répond du tac au tac.* » « *Il est particulier; ils le trouvent bizarre.* » « *Elle est gênée, peu souriante, fragile.* » « *Il est impulsif, pleure souvent.* » « *Elle est très spéciale; elle dérange les autres; elle a de drôles de comportements et d'idées.* » « *Il est beaucoup insulté; il n'est pas aimé.* » « *Il a un comportement bébé.* » « *Elle n'est pas choisie; elle est jeune de caractère.* » « *Il est audimat, diabétique.* » « *Il a beaucoup souffert d'eczéma. Il est un peu obèse.* » « *Elle est tranquille, souriante. Elle travaille bien. Elle est grassouillette. Sa famille est pauvre. Elle est mal habillée.* »

Nous constatons que, de ces profils, transpirent des facteurs diversifiés de rejet, d'isolement et de retrait: selon le sexe, la personnalité, la dynamique de groupe, la situation socioéconomique de la famille, etc. La nécessité de juguler le potentiel d'adulte marginalisé que portent ces types de profils, le souci de mieux vivre ensemble en classe et celui du bien-être de l'élève commandent que l'enseignant pose un regard « sociométrique » sur le réseau relationnel de son groupe. Pour la suite de notre article, nous allons brièvement examiner la théorie sociométrique; nous reviendrons au point d'ancrage de cette théorie dans la pratique pédagogique en illustrant comment un « regard sociométrique » peut aider la gestion de l'hétérogénéité en classe.

Moréno est considéré comme le fondateur de la sociométrie vue comme une mesure du social. Dans *Fondements de la sociométrie* (1954), il a voulu démontrer la cohérence de la théorie sociométrique. Plus précisément, nous pouvons dire que la sociométrie étudie les interactions sociales dans une dynamique de groupe. Selon Selltiz, Wrightsman et Cook (1977), l'interaction peut être un comportement ou n'être que désirs, anticipations ou fantaisies. Le contenu ou le type de l'interaction qu'on mesure peut être l'un ou l'autre d'une variété de comportements sociaux: s'asseoir près de quelqu'un, manger avec lui, acheter de lui, lui prêter quelque chose, le visiter, jouer avec lui, le prendre pour ami, lui parler, résider près de lui, etc.

Un concept central en sociométrie est celui de statut. Selon Mucchielli (1973), le statut sociométrique est le degré de considération dont un individu est l'objet de la part des autres membres du groupe. Ce statut est déterminé lors d'une enquête sociométrique. Actuellement, les statuts sociométriques le plus couramment définis sont les suivants: le populaire, le rejeté, le controversé, le négligé, le moyen. Donc, poser un regard « sociométrique » sur la classe, c'est d'abord s'exercer à y repérer ces différents statuts, mais ce n'est pas seulement cela.

Dans une enquête sociométrique, on commence par arrêter un critère, qui est, par exemple, l'activité au moyen de laquelle les membres d'un groupe sont invités à se choisir (jeu, travail scolaire, relation d'amitié, de sympathie, etc.). Ensuite, on peut leur demander de faire des désignations positives (« Avec qui aimes-tu jouer? ») ou négatives (« Avec qui n'aimes-tu pas jouer? »). Grosso modo, nous pouvons dire que les populaires reçoivent beaucoup de désignations positives et peu de désignations négatives; les rejetés, peu de désignations positives et beaucoup de désignations négatives; les controversés, un nombre appréciable des deux et les négligés, peu de désignations positives et peu de désignations négatives. Quant aux moyens, ils reçoivent des désignations positives et négatives et sont la référence permettant de jauger celles des autres. Les moyens forment la majorité d'un groupe.

Les profils psychosociaux présentés précédemment, d'après les témoignages d'enseignants et d'enseignantes, correspondent en général à ceux des rejetés et des négligés. Les populaires sont habituellement associés à la primatie, à la prosociabilité et à de très bons résultats scolaires. Ils cristallisent ainsi un grand capital de sympathie. Le profil des controversés est une combinaison d'éléments relevant à la fois du profil du rejeté et de celui du populaire.

Ainsi, la sociométrie est au cœur des interactions sociales; elle étudie les phénomènes de rejet et de répulsion. La majeure partie des enquêtes s'effectuant à l'école, la sociométrie a beaucoup contribué à une meilleure connaissance des interactions sociales des élèves en classe: profils psychosociaux associés aux différents statuts, acquisition d'habiletés sociales, prédiction de comportements mésadaptés à l'adolescence et à l'âge adulte, etc. Nous soulignons, au passage, le travail de pionniers de l'utilisation de la sociométrie à l'école: Northway (1964), Toesca (1972) et Paquette (1975). Les recherches sociométriques permettent d'étudier progressivement les différents déterminants des interactions sociales et de la place des individus dans le groupe: le sexe, la race, l'origine ethnoculturelle, le statut socioéconomique, le contexte, etc. Une enquête sociométrique permet aussi d'obtenir une photographie du réseau relationnel dans un groupe, avec ses différents types de « clanisation » ou de formation de clans (Kanouté, 1999).

L'enquête sociométrique ne porte pas sur une masse mais sur un groupe qui a un vécu. En ce sens, elle ne doit pas rendre le climat du groupe plus déséquilibré qu'il ne l'était avant. Ainsi, la question éthique liée à l'utilisation de la sociométrie a été largement débattue. Ce sont d'abord les formulations du rejet dans les instruments de collecte des données qui suscitent le plus de réticences. En milieu scolaire, les parents, les enseignants et les administrateurs pensent souvent que demander aux enfants d'exprimer des sentiments négatifs, comme le rejet vis-à-vis de leurs pairs, est contraire aux principes éducatifs qu'ils leur inculquent. Cependant, préoccupés par l'étude du risque minimal que courent les sujets participant à une recherche (risque qui ne devrait pas être supérieur à celui auquel ils sont exposés dans un contexte ordinaire de la vie quotidienne), des chercheurs comme Iverson, Barton et Iverson (1997) concluent que les enfants ne semblent pas avoir vécu d'expériences négatives résultant de leur participation à une enquête sociométrique. Par ailleurs, une formulation moins traumatisante est possible pour le rejet: « Quel est celui avec lequel vous aimeriez *le moins* jouer? » (Bastin, 1970).

Une autre réserve subsiste à l'égard de la sociométrie en milieu scolaire, celle d'une catégorisation de l'élève qui alimenterait un certain effet Pygmalion. À l'école, la construction de la réputation est une réalité (Vitaro, Tremblay et Gagnon, 1990) alimentée autant par les pairs que par les intervenants, le plus souvent avec des effets pervers. Il faudrait donc beaucoup de vigilance en ce qui a trait à l'utilisation d'une méthode qui peut conduire à un déterminisme lourd de conséquences sur la qualité de vie de l'élève. Une telle dérive peut être évitée si, en amont et en aval de l'enquête sociométrique, l'enseignant ou l'enseignante formule, d'une part, un objectif d'aide et d'assainissement de l'ambiance du groupe-classe et garde, d'autre part, un comportement éthique conforme à l'objectif initial quant à l'utilisation des données recueillies.

L'intérêt pour un enseignement efficace ne saurait être étranger à une amélioration des interactions des élèves en classe (Sharan, 1990). Autrement dit, réguler au mieux la vie de groupe fait partie intégrante de la tâche d'enseignement. Il existe plusieurs approches pédagogiques qui, tout en visant les objectifs d'instruction et de qualification mentionnés précédemment, facilitent cette régulation: l'apprentissage coopératif, la pédagogie différenciée, la pédagogie interculturelle, etc. Nous pensons que certains résultats de recherches sociométriques pourraient améliorer les dispositifs mis

Photo : Denis Garon

en place par ces approches, particulièrement dans une classe où l'hétérogénéité est accentuée. Examinons les conséquences d'un « regard » sociométrique en prenant le cas de l'apprentissage coopératif. Développant le thème de la gestion de l'hétérogénéité ethnoculturelle en classe, Sharan (1990) souligne que l'instauration de l'apprentissage coopératif valorise les enfants, aide les plus faibles et développe leur esprit de tolérance et d'entraide. Les facteurs le plus souvent associés à un apprentissage coopératif efficace sont les suivants :

- former des équipes de travail qui reflètent l'hétérogénéité ethnoculturelle de la classe;
- structurer les tâches de l'équipe de telle sorte qu'elles requièrent l'interdépendance, la coopération;
- assigner des rôles précis aux membres de chaque équipe.

Selon nous, il est évident que, en matière d'apprentissage coopératif, des considérations sociométriques devraient guider la mise sur pied des équipes de travail, donc améliorer la gestion collective de l'intégration au groupe-classe. En effet, les élèves rejetés et négligés devraient faire partie d'équipes où des conditions de socialisation viennent à bout des attitudes de retrait/isolement caractéristiques de ces jeunes.

On pourrait également éviter d'associer des statuts sociométriques extrêmement opposés comme un grand négligé (invisibilité ou retrait accentué) et un grand controversé (visibilité extrême). La « clanisation » selon le sexe devrait aussi être prise en considération.

Un exposé sur les techniques sociométriques alourdirait le présent article; les auteurs cités sont de bonnes références pour s'outiller en ce sens. Mais à défaut d'une enquête classique, un « regard » sociométrique peut être posé sur le groupe-classe, afin de bien prendre conscience des affinités des élèves, des dynamiques de rejet et des différents réseaux relationnels. Si la première étape a pour objet d'associer un élève à un statut sociométrique, la deuxième consiste à recueillir un ensemble d'indices (par l'observation et un entretien avec l'élève, le groupe, d'autres intervenants, etc.) qui peuvent expliquer ce statut. La troisième étape prend la forme d'une intervention visant à améliorer le statut, si cela est nécessaire.

Il existe un large consensus sur le fait que le statut le plus à risque est celui du rejeté. Un « regard » sociométrique exige des réponses à certaines questions. Dans quelles circonstances particulières un élève est-il rejeté? Qui détermine le rejet? Quelles en sont les manifestations? Dans quelle mesure les causes du rejet sont-elles attribuables à une dynamique particulière du groupe, à des comportements et attitudes de la personne qui le subit, à des handicaps, à la situation socioéconomique de sa famille? Sur quelles bases les différents réseaux dans le groupe se sont-ils formés? Que faut-il faire avec le groupe, avec la personne rejetée, avec sa famille?

Par exemple, des facteurs de rejet liés à la pauvreté, à l'origine raciale ou ethnoculturelle, à la maladie ou à un handicap doivent être abordés avec le groupe. Cependant, la question du manque d'hygiène corporelle ou celle de certains comportements antisociaux comme l'agressivité (physique ou verbale) peuvent être discutées avec un élève dans une perspective éducative, de façon respectueuse et en tenant compte de son âge. Tout en prenant en considération les affinités naturelles, il faut prendre garde qu'elles n'aient pour corollaire le rejet des autres ou un antagonisme entre les réseaux (Phinney, Ferguson et Tate 1997).

Enfin, il est certain qu'un « regard » sociométrique permet une lecture fine de l'hétérogénéité d'une classe. D'après les résultats d'enquêtes sociométriques, toute intervention visant à améliorer les interactions sociales en classe devrait toucher prioritairement les rejetés et certains négligés. En ce sens, l'enseignant devrait travailler de manière concomitante à diminuer le niveau de retrait et d'isolement et à améliorer la sociabilité chez ces élèves. À cette fin, il faut rendre tout le groupe-classe responsable de l'amélioration de la qualité des interactions sociales et aider certains élèves à changer leurs comportements antisociaux.

Fasal Kanouté est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

BASTIN, G. *Les techniques sociométriques*, 3e éd., Paris, PUF (1re éd. en 1961), 1970.

CORSARO, W. *Friendships and Peer Culture in the Early Years*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1990.

HATZICHRISTOU, C., et D. HOPE. « A Multiperspective Comparison of Peer Sociometric Status Groups in Childhood and Adolescence », *Child Development*, 67(3), 1996, p. 1085-1102.

IVERSON, A., E. BARTON et G. IVERSON. « Analysis Risk to Children Participating in a Sociometric Task », *Developmental Psychology*, vol. 33, n° 1, 1997, p. 164-169.

KANOUTÉ, F. *Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal*, thèse de doctorat déposée à l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*, 1997.

MORÉNO, J. L. *Fondements de la sociométrie*, Paris, PUF, 1954.

MUCCHIELLI, R. *Organigrammes et sociogrammes*, Paris, ESF-EME, 1973.

NEWCOMB, A. F., W. M., BUKOWSKY et L. PATTEE. « Children's Peer Relations : A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status », *Psychological Bulletin*, n° 113, 1993, p. 99-128.

NORTHWAY, M. L. *Sociométrie scolaire à l'usage de tous les enseignants*, Paris, Éditions Universitaires, 1964.

PAQUETTE, C. *Techniques sociométriques et pratique pédagogique*, 2e éd., Laval, Les Éditions NHP, 1975.

PHINNEY, J. S., D. L. FERGUSON et J. D. TATE. « Intergroup Attitudes Among Ethnic Minority Adolescents : A Causal Model », *Child Development*, vol. 68, n° 5, 1997, p. 955-968.

SELLTIZ, C., L. S. WRIGHTSMAN et S. W. COOK. *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal, Les Éditions HRW, 1977.

SHARAN, S. « Cooperative Learning and Helping Behavior in the Multi-Ethnic Classroom », dans H. C. FOOT, M. MORGAN et R. SHUTE (dir.), *Children Helping Children*, Chichester (Angleterre), Toronto, John Wiley and Sons Ltd., 1990, p. 51-176.

TOESCA, Y. *La sociométrie à l'école primaire*, Paris, ESF, 1972.

VASQUEZ-BRONFMAN, A. et I. MARTINEZ. *La socialisation à l'école, approche ethnographique*, Paris, PUF, 1996.

VITARO, F., R. E. TREMBLAY et C. GAGNON. « Profil comportemental et stabilité du statut sociométrique de la maternelle à la première année », *Enfance*, 1990, p. 423-438.

Des classes, des écoles et des commissions scolaires en marche

Photo : Denis Garon

Le présent dossier regroupe un ensemble de réalisations qui mettent en évidence la réflexion, l'engagement et le dynamisme pédagogiques de ceux et celles qui font l'école. Parmi les articles qui y sont réunis, dix sont issus de classes, d'écoles ou de commissions scolaires du Québec[1] et un onzième nous vient du Manitoba.

Vie pédagogique a choisi de vous les présenter, non pas comme des pratiques exemplaires et des modèles à suivre, mais bien davantage comme des illustrations concrètes de la créativité et du questionnement professionnel qui animent les acteurs du milieu scolaire et enrichissent l'action pédagogique au profit de tous les élèves et, notamment, de celles et ceux qui éprouvent des difficultés.

D'entrée de jeu, vous ferez la rencontre de deux enseignantes du primaire, M^mes^ Villeneuve et Laliberté, qui expliquent comment elles se sont engagées, non sans inquiétudes et hésitations, et ont engagé leurs élèves dans l'utilisation du portfolio.

Par la suite, Paul D'amour résume les valeurs retenues dans le cadre du projet éducatif de l'école primaire du Sacré-Cœur d'Angers en Outaouais et le modèle d'organisation scolaire mis en oeuvre pour favoriser leur réelle intégration dans la pratique pédagogique.

Dans le troisième article, Dominique Lamy, enseignante en milieu défavorisé à Montréal, explique pourquoi et comment la majorité du personnel enseignant de son école s'est engagée dans un projet de formation continue visant le développement de leurs compétences en matière d'apprentissage coopératif.

L'article suivant est un résumé d'un projet, voire d'un rêve, que Francine Marceau souhaitait vivre avant son départ à la retraire en juin dernier. Il s'agit de la conception et de la réalisation, avec ses élèves de 9 et 10 ans, d'une pièce de théâtre à caractère historique. Bien qu'au terme de sa carrière, M^me^ Marceau n'a pas hésité à se lancer dans cette aventure pédagogique qui, comme vous pourrez le constater, s'inscrit fort bien dans l'esprit du nouveau curriculum.

Du monde de l'histoire et des arts, on passe ensuite *au monde des métiers* thème exploité en classe par Yves Carle et Nicole Duquette de l'école Saint-Boniface de Bois-Franc (milieu rural)en vue de permettre à leurs élèves des 2^e^ et 3^e^ cycles du primaire de prendre contact avec le monde du travail et, dans la perspective d'une école orientante, de les sensibiliser aux possibilités d'emploi dans leur région et ailleurs.

Le sixième article nous transporte à Mont-Laurier où la magie du phénomène Harry Potter a permis la réalisation d'une journée mémorable pour l'ensemble des élèves de l'école Saint-Eugène. Cette journée faisait suite à la mise en place d'un cercle de lecture qui a non seulement permis d'utiliser à des fins pédagogiques le temps que perdaient les élèves à se chamailler en attendant l'autobus scolaire, mais surtout à faire découvrir le plaisir de la lecture à bon nombre d'élèves qui y étaient jusque-là assez réfractaires.

Pour sa part, René Amman, enseignant dans une école francophone du Manitoba, nous explique l'origine, l'objectif et le déroulement du projet de *groupes multiâges* mis en œuvre dans son milieu pour resserrer les liens entre les élèves et favoriser le développement d'une réelle communauté scolaire.

Le huitième article nous ramène dans la région de l'Outaouais, plus particulièrement à la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais, où Rock Mercier, un enseignant de 1^re^ et de 2^e^ secondaire, nous présente une approche dynamique et intégratrice de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Dans le texte qui suit, Yves Hébert, enseignant d'écologie, présente un projet portant sur l'étude des lacs. À la lecture de cet article on comprendra comment, partant d'une situation d'apprentissage *a priori* scientifique, ce projet permet aux élèves d'acquérir des compétences dans les domaines généraux de formation, notamment celles que vise l'éducation à l'environnement et à la citoyenneté.

L'avant-dernier article, intitulé *Motivation.com*, relate le cheminement d'une équipe pédagogique dans la recherche et la mise en œuvre de moyens pour contrer le décrochage des élèves et accroître leur motivation et leur estime d'eux-mêmes.

Enfin, Luce Brossard présente un résumé du modèle conçu et mis en application à la Commission scolaire de l'Énergie pour la formation continue du personnel enseignant. Ce modèle, de conception constructiviste, n'a pas cessé d'évoluer et d'attirer de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants depuis sa création en 1999.

Bonne lecture!

Monique Boucher

1. Plusieurs articles présentés dans ce dossier viennent de la région de l'Outaouais que le comité de rédaction de *Vie pédagogique* a visitée l'an passé.

Après de nombreuses années d'enseignement, nous pensions que l'expérience acquise nous avait permis de maîtriser tous les aspects de l'évaluation : l'évaluation formative et sommative, le pourquoi de l'évaluation, le comment et le quand. Nous étions relativement satisfaites de l'évaluation pratiquée dans nos classes.

Puis, un jour, nous avons rencontré M^me^ Lucie Deslauriers, directrice du Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle menait une « recherche active » (ou une analyse de cas) sur l'utilisation, par les enseignantes et les enseignants, du portfolio comme moyen d'évaluation des apprentissages des élèves. À la suite d'une conversation avec elle, nous avons saisi qu'elle nous proposait de nous soutenir dans une démarche d'expérimentation de l'utilisation du portfolio avec nos élèves. Nous avons accepté sa proposition, confiantes que ses compétences dans ce domaine nous seraient d'un précieux secours.

Dès le point de départ, nos croyances, nos convictions, nos habitudes… bref, ce que nous appelons « nos bases », furent ébranlées. Le premier pas fut de retourner à la source, c'est-à-dire à l'analyse du programme de français. Cela souleva de nombreuses questions, notamment : Qu'est-ce que la compétence à lire? Que doit maîtriser l'élève à la fin de la première année? Informons-nous correctement les enfants en ce qui concerne les connaissances à acquérir et les habiletés à développer à chaque étape prévue au programme? Et nous, enseignantes, que faisons-nous pour que les enfants soient en mesure de développer et de maîtriser les compétences en lecture?

Conséquemment à cette analyse, nous avons porté notre attention sur l'enfant : Quels sont ses goûts, ses champs d'intérêt, sa façon d'apprendre? Comment s'exerce sa compréhension en lecture? Cela nous a amenées à replacer l'enfant au premier plan de notre action et à le reconnaître comme l'acteur principal de ses apprentissages.

Finalement, nous avons dû clarifier la signification des évaluations formative et sommative. Le portfolio étant un outil d'évaluation formative, il a fallu s'arrêter sur le pourquoi, le quoi évaluer, le comment, le quand, le qui et le par qui évaluer. Une conclusion s'imposait : les élèves devaient participer à leur évaluation et probablement aussi à la nôtre. Nous devions partager l'évaluation avec eux, faire de la « coévaluation ». Au bout du compte, nous avons accepté cette façon de faire avec beaucoup de scepticisme.

L'utilisation du portfolio n'allait pas de soi. Deux tâches nous sont apparues particulièrement difficiles. D'abord, il fallait vulgariser le contenu du programme d'études relatif à la lecture pour chaque étape et, ensuite, le rendre accessible aux élèves pour qu'ils sachent ce que nous attendions d'eux. Puis, nous devions décider de la façon de consigner au portfolio les informations qui témoignent des apprentissages effectués par des enfants de première année qui sont en train d'apprendre à lire et à écrire, entre le début et la fin de l'année scolaire.

À cette fin, nous avons utilisé le concept de « traces », mot-clé du portfolio, qui consiste à montrer clairement, à établir une preuve que l'enfant apprend et qu'il développe sa compétence à lire, et ce, tout au long d'une étape de l'année scolaire. Rappelons que les « traces » peuvent être choisies par l'enseignant, l'enfant, le père, la mère ou d'autres personnes; elles représentent différentes tâches ou actions accomplies en classe ou à la maison ou bien encore la lecture d'un livre à la maison ou à l'école. Il ne faut pas oublier de les dater afin que l'enfant puisse voir ses progrès dans l'acquisition de la compétence nommée. Que de difficultés nous avons eues pour trouver des façons de rendre les « traces » significatives tant pour l'élève que pour le maître!

Pour résoudre cette difficulté et parce que notre compréhension des niveaux de compétence n'était pas claire, nous avons décidé d'exploiter à fond le thème de l'année à l'école : **Le magicien de mon quotidien**. Nous avons ainsi établi trois niveaux de compétence de l'élève magicien : le MAGICIEN APPRENTI qui, de son chapeau, fait sortir une petite fleur et représente l'élève qui sait reconnaître des mots et des parties de phrases; le MAGICIEN HABILE qui, de son chapeau, fait sortir une pile de cartes et représente l'élève qui sait lire et expliquer la plupart des phrases; le MAGICIEN RECONNU qui fait sortir de son chapeau un lapin et représente celui qui est capable de comprendre les histoires, les textes.

Au cours de la première étape de l'année scolaire, nous avons dû tout faire et tout apprendre en même temps. À la veille de la visite des parents, nous étions inquiètes, un peu découragées même. Nous voulions avoir une rencontre différente mais, finalement, elle s'est déroulée comme toutes celles que nous avions vécues auparavant. Nous avons expliqué le progrès de l'élève et le travail qu'il devait accomplir pour atteindre le niveau de compétence souhaité en lecture. Cependant, nous avons fait le constat suivant : la qualité de l'engagement de chaque enfant dans la construction (réalisation) de son portfolio nous a permis de vraiment comprendre le rôle essentiel de ce dernier dans l'évaluation, de comprendre à quoi et à qui sert l'évaluation.

Le modèle de portfolio utilisé dans nos classes est un modèle emprunté aux artistes. On y met des travaux qui représentent diverses tâches et qui sont choisis parfois par l'enseignant, parfois par l'élève. Ces tâches correspondent à l'évolution de l'enfant ou sont l'image la plus récente de ses apprentissages pendant une période donnée et peuvent servir à leur évaluation. Des produits venant de la maison peuvent y être ajoutés également.

Une feuille-bilan y est incluse pour que l'enfant puisse se situer à différents moments et à la fin d'une étape. Des remarques sur la façon d'utiliser les stratégies sont notées sur cette feuille à l'occasion de rencontres individuelles avec l'enfant. Les enfants à risque sont rencontrés périodiquement. Les autres le sont au besoin.

Chaque élève choisit un défi et l'annonce sur sa feuille-bilan au début de chaque classe ou étape. Cette façon de procéder implique une prise de conscience chez l'enfant ayant en main tous les outils nécessaires pour ses apprentissages :

- ✓ *les habiletés à acquérir pendant l'étape qui commence sont présentées et affichées dans la classe;*
- ✓ *grâce à la feuille synthèse, il connaît des stratégies nouvelles apprises antérieurement;*
- ✓ *il a choisi un défi personnel.*

Les portfolios des différentes disciplines sont rangés dans une étagère à compartiments et accessibles aux enfants en tout temps.

Nous entreprenons la deuxième étape de l'année scolaire avec un entrain soutenu et une meilleure connaissance du pourquoi et du comment utiliser le portfolio en classe. Nous sommes conscientes qu'il nous reste encore beaucoup de choses à apprendre et à maîtriser. Nous constatons par ailleurs qu'il est essentiel de trouver du temps pour rencontrer les élèves individuellement. Cela n'est pas facile. La présence de stagiaires-enseignantes une journée par semaine nous facilite la tâche. Nous apprenons à animer ces rencontres de manière positive pour que l'enfant constate ses progrès, pour qu'il sache exactement ce qu'il doit travailler et qu'il puisse nous expliquer sa démarche de travail, c'est-à-dire comment il apprend. Ainsi, l'enfant peut se définir un défi personnel qui l'amènera à maîtriser la compétence en lecture qui lui permettra de comprendre ce qu'il lit. Au cours de cette étape, nous constatons que les traces du portfolio sont plus nombreuses et plus explicites. Nous, élèves et enseignantes, progressons.

Arrive de nouveau la fin de l'étape avec le bilan des apprentissages et la rencontre des parents. Notre niveau de stress est aussi élevé que la première fois. En revanche, nous nous sentons plus à l'aise et nous sommes prêtes à laisser les enfants présenter leur portfolio à leurs parents. Pour rassurer tout le monde, nous organisons des répétitions avec les enfants. Les parents viennent nombreux à cette deuxième rencontre. Ils écoutent attentivement les enfants qui leur expliquent les « traces » de leur portfolio montrant les progrès accomplis et les défis à relever. Les parents trouvent que les explications des enfants sont précises. Ils apprécient l'utilisation du portfolio. C'est pour nous un grand moment de satisfaction.

Nous entamons la troisième étape de l'année scolaire avec confiance. Élèves et enseignantes savent mieux ce qu'ils ont à faire. Les « traces » sont notées plus régulièrement au portfolio. Elles sont plus nombreuses, plus explicites. Les rencontres avec les enfants sont de plus en plus constructives. La présence des stagiaires-enseignantes pendant sept semaines facilite notre tâche en nous donnant du temps pour rencontrer individuellement chaque enfant. Peu à peu, nous constatons qu'il n'est pas nécessaire de rencontrer les élèves chaque fois qu'ils ont noté quelque chose au portfolio. Par ailleurs, il devient manifeste qu'il est essentiel de rencontrer régulièrement les élèves à risque.

Nous prenons conscience de nos progrès et nous nous sentons un peu plus compétentes dans l'utilisation du portfolio comme moyen d'évaluation des apprentissages. Nous sentons aussi que notre façon d'enseigner change, que l'enfant est de plus en plus au centre de notre pratique pédagogique, que nous devons nous concentrer davantage sur le style d'apprentissage des élèves.

La fin de l'année scolaire se profile à l'horizon. Un grand doute nous envahit. Et si nous nous étions TROMPÉES et que les élèves n'étaient pas aussi compétents que nous le pensons? Nous n'avions jamais mis de notes en lecture parce que nous n'avions aucunement fait de l'évaluation dans l'intention de comparer les enfants entre eux. L'utilisation de notes à l'occasion visait uniquement à faire prendre conscience à l'enfant des progrès qu'il faisait en ce qui concerne l'habileté à sélectionner des informations dans les différents textes, ou à rendre compte de son avancement d'une tâche à l'autre. Nous savions bien pourtant que les parents avaient accepté au début de l'année que le portfolio remplace la note du bulletin. À la fin de l'année, notre doute s'est dissipé lorsque nous avons constaté, au moment de l'évaluation sommative, que nos élèves réussissaient et qu'ils étaient capables d'utiliser toutes les stratégies de compréhension en lecture.

Nous avons terminé l'année scolaire fières de nous-mêmes. Notre enseignement avait changé. Le portfolio est, à notre avis, un outil qui fournit des informations pertinentes donnant ainsi une image plus personnelle de l'élève. De plus, il favorise beaucoup l'estime de soi chez les enfants. Notre satisfaction était donc suffisamment grande pour nous donner le goût d'utiliser le portfolio dans les autres disciplines et même pour l'évaluation du comportement des enfants.

C'est dans cet état d'esprit que nous avons poursuivi l'utilisation du portfolio pour une deuxième année, en réinvestissant toute l'expérience acquise, tant la nôtre que celle des enfants.

L'utilisation du portfolio dans cet esprit nous plaît beaucoup : elle nous permet de souligner le progrès de l'élève. Grâce à elle, la classe est devenue un milieu dynamique. Les élèves sont capables de se prendre en main. Ils deviennent de plus en plus conscients qu'ils sont les artisans de leurs apprentissages. Ils connaissent mieux les démarches et les outils mis à leur disposition pour exécuter les différentes tâches et acquérir les compétences attendues. Les élèves peuvent de plus partager leurs expériences et s'entraider.

Pour notre part, l'utilisation du portfolio nous a enrichies. Toutefois, nous ne croyons pas qu'il y ait une seule façon d'utiliser le portfolio. Chaque personne doit bâtir des outils qui lui conviennent. Nous avons choisi de placer l'élève au cœur de ses apprentissages et nous avons davantage tenu compte du style d'apprentissage de chacun. Ainsi, nous lui avons donné la première place dans notre enseignement, la seule place qui lui revient.

Micheline Villeneuve et Johanne Laliberté sont enseignantes à l'école Le Roseau de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay.

PLEINE DE VIE

Une *école pleine de vie* pour les élèves se façonne avec le temps et l'énergie que l'on consacre à faire les choses de façon différente, à persister avec conviction dans une démarche pédagogique renouvelée, à préciser nos buts, ce que l'on cherche à faire, et pourquoi.

C'est, en définitive, ce que les parents, le personnel enseignant et la direction de l'école du Sacré-Cœur d'Angers en Outaouais ont entrepris de faire. Étape par étape, et pour le *bien-être des élèves*, tous les membres des différentes catégories de personnel de l'école ont contribué, à leur façon, à aider les jeunes à développer des habiletés sociales, à croire en leur éducabilité, à enrichir leurs modes de communication afin de leur donner un meilleur environnement éducatif. Inutile de dire que tout ne s'est pas fait le même jour ni sans effort.

Agir autrement, c'est pourtant si simple à première vue. Or, les conditions du changement souhaité ne sont pas toutes évidentes. Elles impliquent, la plupart du temps, des transformations profondes. Elles se heurtent régulièrement à des résistances importantes qui surgissent à différents moments dans la réorganisation de toute école. Mais comment surmonter ces problèmes, comment convaincre, comment sécuriser, comment persister dans la démarche de changement et, surtout, comment s'assurer, en bout de ligne, du mieux-être et du *bien-être des élèves*? Pour accomplir ce renouveau, il fallait agir autrement.

L'école du Sacré-Cœur a été construite en 1964, au coin des rues Monaco et du Progrès, à Angers dans l'Outaouais. C'était une belle

école toute neuve, en milieu rural, à l'aube des grands changements en éducation et du rapport Parent. Depuis ce temps, la société s'est profondément transformée : les technologies ont grandement évolué; le marché du travail et le monde de l'emploi posent maintenant des exigences entièrement différentes; les arts, la musique, le cinéma, la mode, les nouvelles technologies et les médias véhiculent aujourd'hui des idées nouvelles qui montrent que la société du nouveau millénaire ne présente plus le visage des années passées.

Pour accueillir plus d'élèves, l'école du Sacré-Cœur a été agrandie en 1990, en raison de l'expansion démographique importante de la région. Elle était alors devenue une école rajeunie qui, malgré les nombreux changements pédagogiques effectués depuis 1964, vivait encore au rythme de sa tradition. Aujourd'hui, les principes pédagogiques sont toujours les mêmes, mais les moyens et les stratégies d'enseignement ont été radicalement transformés. Ainsi, aujourd'hui encore, le bien-être de l'élève demeure la grande priorité, mais c'est la façon de lui procurer ce bien-être qui a changé. Pas à pas, depuis le début des années 90, notre démarche de changement s'est effectuée et notre projet pédagogique a pris forme.

L'école du Sacré-Cœur continue de mettre le bien-être de ses élèves en priorité, mais elle le fait aujourd'hui dans le cadre de son projet pédagogique, par de nouveaux moyens et de nouvelles approches.

Ainsi, tout au long de l'année, les programmes d'études sont intégrés au volet particulier de chaque cycle et à un thème propre à chacune des classes. L'intégration des matières caractérise donc notre projet éducatif et elle se fait dans le respect des missions de l'école, telles qu'elles ont été déterminées par le ministère de l'Éducation du Québec. Ainsi, le projet éducatif se propose d'*instruire*, de *socialiser* et de *qualifier* les élèves par des actions concrètes en tenant compte des caractéristiques du milieu. Notre projet s'adresse à tous les élèves de l'école. Il privilégie cinq voies particulières dont chacune correspond à nos valeurs fondamentales. Elles visent en tout premier lieu le *bien-être des élèves*, lequel implique, à son tour, leurs *habiletés sociales*, leur *éducabilité*, leur mode de *communication* et le respect qu'ils accordent à leur *environnement*.

Le bien-être des élèves

En continuité avec les finalités de l'éducation, l'école du Sacré-Cœur estime que le bien-être physique des élèves constitue son objectif principal. Cette valeur première implique diverses conditions, soit la santé physique et mentale de l'élève, son *estime de soi*, sa *confiance*, sa *valorisation* personnelle et, enfin, son *sentiment d'appartenance* à sa classe et à son école.

Pour satisfaire ces conditions, il fallait que l'école prenne les mesures pédagogiques consensuelles requises, pour se sortir de son cadre traditionnel d'organisation. La perspective que prenaient antérieurement les cours de français, de mathématiques, d'éducation physique et autres s'intègre maintenant à un projet éducatif global dans lequel sont engagées toutes les catégories de personnel de l'école ainsi que le conseil d'établissement. Bref, l'école s'insère, comme jamais auparavant, dans la société locale et devient à cet égard une école pleine de vie.

Ainsi, les activités physiques offrent maintenant aux élèves l'occasion de faire des statistiques et des mathématiques et diminuent ainsi le stress de l'évaluation lié à la « performance ».

Des projets variés réalisés dans toutes les classes assurent aux élèves la possibilité de structurer leurs activités et, surtout, d'en témoigner oralement et par écrit. Le français, les sciences, l'histoire et la géographie ont maintenant leur « saveur » concrète, d'autant plus que les nombreuses sorties des élèves portent sur les sujets étudiés et ajoutent à leur *motivation*, rejoignant ainsi un des objectifs de son projet pédagogique.

Enfin, pour favoriser les actions liées à une bonne santé, l'école évalue le menu de la cafétéria, propose un mois de la nutrition, invite les élèves à se laver les mains régulièrement, utilise l'interphone pour des capsules de santé, crée des endroits de détente et de relaxation et informe les élèves sur les effets néfastes du tabagisme et de la toxicomanie. Toutes ces initiatives ont une incidence notable sur la conduite-santé des élèves.

Ces quelques exemples montrent que le bien-être de l'élève constitue notre principale préoccupation.

Les habiletés sociales

Le respect des autres, l'altruisme, l'hygiène, la gestion des sentiments personnels sont autant d'objectifs visés pour développer chez nos élèves les habiletés sociales de base qu'exige l'intégration harmonieuse à leur milieu de vie. Pour développer ces habiletés sociales, nous avons mis les diverses personnes-ressources de l'école à contribution : le psychologue, le technicien en éducation spécialisée, l'infirmière, l'hygiéniste dentaire ainsi que des intervenantes et intervenants externes permettent, chacun dans leur domaine, de sensibiliser les élèves, le personnel scolaire et les parents aux différents rôles que chacun joue dans la société. Ainsi, plusieurs personnes-ressources externes instaurent des activités qui portent sur des sujets aussi variés que *la prévention de la violence* et *la gestion du stress*, *la sexualité*, *l'hygiène personnelle* et *la santé* en général, *l'éducation à la citoyenneté* et aux *habiletés sociales* et même la *gestion de classe*.

Dans un souci d'améliorer les habiletés sociales, un comité appelé « École milieu en santé » a été formé et regroupe plusieurs personnes issues du milieu social et communautaire. Ce comité a comme objectif principal d'améliorer la santé et la qualité de vie des jeunes de 5 à 12 ans du territoire. Cette voie d'action suscite donc l'engagement des membres de la communauté locale, suscite l'intérêt des élèves et leur goût de développer des habiletés sociales particulières.

L'éducabilité

L'éducabilité des élèves est atteinte lorsque surviennent l'intérêt, le plaisir d'apprendre, la curiosité, le sentiment de réussite et la motivation. Les moyens mis en avant pour créer les conditions propices à cette éducabilité de nos élèves reposent sur le respect de leur rythme d'apprentissage, de leur âge et de leur intérêt.

Comme l'école du Sacré-Cœur compte plus de 500 élèves, répartis de la maternelle à la 6e année, il apparaît que les niveaux d'éducabilité des élèves varient considérablement d'un cycle à l'autre. En effet, l'intérêt des élèves change en fonction de leur âge. Leur plaisir d'apprendre et leur curiosité portent sur des sujets différents au fur et à mesure de leur développement. Leur sentiment de réussite et leur motivation s'altèrent fréquemment en fonction de leur groupe d'appartenance ou encore des événements liés à leurs expériences personnelles.

Afin de respecter les niveaux d'éducabilité des élèves, lesquels varient selon que ces derniers soient du 1er, du 2e ou du 3e cycle, le projet éducatif de l'école propose un volet différent (un thème particulier) pour chacun des cycles.

Le volet art s'adresse aux élèves de 1re et de 2e année, le volet sciences humaines et de la nature, aux élèves de 3e et de 4e année et, enfin, le volet santé et expression, aux élèves de 5e et de 6e année.

Pour respecter les niveaux d'éducabilité particuliers à chacun des cycles et pour accentuer l'intégration des élèves aux trois volets énumérés, une classe à projets a été mise sur pied à chacun des échelons de chaque cycle. On retrouve donc, pour chacun des trois cycles, deux classes à projets qui s'inscrivent, chacune, dans un des trois volets énoncés précédemment. Même si tous les élèves d'un même cycle ne sont pas dans des classes dites *« à projets »*, ils pourront éventuellement en faire partie, soit en changeant d'échelon, soit en changeant de cycle. De cette manière, l'école offre la possibilité à tous ses élèves de participer à l'une de ces classes à projets au cours de ses études primaires.

La sélection des élèves qui intègrent les classes à projets se fait au hasard des inscriptions reçues et, sauf exception, selon des critères communs à toutes ces classes. Les élèves défavorisés par le tirage au sort auront par la suite la priorité d'admission au cycle suivant. La classe à projets constitue donc un attrait des plus motivants, même pour les élèves qui n'en sont pas, puisque ces derniers savent qu'ils en feront éventuellement partie. Ces classes sont en tout point semblables aux autres d'une même année, sauf en ce qui a trait aux visites extérieures et aux sorties conçues pour bonifier et concrétiser certaines notions qui figurent au curriculum. Ce qui différencie les deux types de classe, ce sont les sorties ou les visites qui entraînent des frais supplémentaires, lesquels sont assumés en totalité par les parents. Mentionnons ici que les parents se sont engagés à payer les frais qu'entraînent les projets particuliers aux classes à projets et qu'aucun élève de ces classes n'est exclu d'une sortie pour des raisons financières.

Enfin, toujours pour respecter le degré d'éducabilité des élèves ainsi que leur rythme d'apprentissage, des aménagements au curriculum ont été prévus pour favoriser l'intégration des élèves à leur cycle. Ainsi, au premier cycle, un cours d'éducation physique a été retranché au profit d'un cours supplémentaire en musique, tandis qu'au troisième cycle, c'est le cours de musique qui, cette fois, est retranché pour être remplacé par le cours d'éducation physique.

Bref, les trois volets, les classes à projets et les aménagements au curriculum ont tous été prévus pour mieux respecter le degré d'éducabilité et le rythme d'apprentissage de l'élève. Ces moyens, qui ont été progressivement mis en place, montrent que l'école peut de cette façon rejoindre l'ensemble de ses élèves.

La communication

Les objectifs visés en communication portent sur la langue parlée et écrite, la capacité d'écoute de l'élève, son goût pour la lecture et sa pensée logique. Pour atteindre ces objectifs, divers moyens ont été mis en place. Nous avons facilité l'accès à la bibliothèque et à Internet, organisé des pièces de théâtre et des séances d'improvisation, planifié des rencontres avec un écrivain, incité les élèves à faire des montages vidéo, des revues de presse, des concours d'art oratoire, etc. La communication prend une très grande importance dans le projet éducatif de l'école, puisqu'elle invite l'élève à définir sa personnalité à travers ses modes d'expression. L'élève se valorise par ses productions et fait ainsi des apprentissages significatifs tout autant dans son développement personnel que dans ses acquis scolaires. Ici encore, l'intégration des matières offre de nombreux avantages, car elle amène les élèves à communiquer, à partager des idées et à discuter de ce qu'ils ont appris, de ce qu'ils ont vu et de ce qu'ils ont expérimenté.

L'environnement

L'école du Sacré-cœur a entrepris de sensibiliser l'élève à son environnement. Le projet éducatif propose donc, à cet égard, d'amener les jeunes à aimer et à respecter leur environnement; il cherche à faire comprendre aux élèves les liens, de plus en plus évidents, entre leur santé et un environnement de qualité. Plusieurs moyens sont actuellement mis en place et permettent déjà d'atteindre ces objectifs. C'est l'environnement de l'école qui a été considéré comme la grande priorité : un vaste projet suscitant l'engagement des élèves a été mis sur pied pour aménager la cour de l'école. Des personnes du milieu, préoccupées par cette question, ont rencontré les élèves et réfléchi avec eux sur le sujet. Des activités de nature écologique s'adressent aux élèves. Nous avons procédé à la récupération du papier, des contenants de jus et de yogourt, et réduit considérablement les déchets provenant des boîtes à goûter des élèves en informant les parents de la question.

L'environnement constitue donc une valeur importante du projet éducatif. La sensibilisation des élèves se fait par des actions concrètes qui les touchent de près. Progressivement, la notion de respect de l'environnement s'installe à l'intérieur même de l'école qui cherche, avant tout, à prêcher par l'exemple.

Des retombées encourageantes

C'est en considérant positivement la nature et la pertinence des objections des personnes engagées dans notre démarche que notre projet pédagogique a été réalisé. C'est aussi avec leur assentiment que nos objectifs ont été atteints.

Les objections soulevées dès le départ étaient de différents ordres. Il fallait donc considérer les habitudes du milieu, respecter le régime pédagogique ainsi que les exigences fixées par la convention collective.

La mise en œuvre du projet pédagogique a donc obligé ses promoteurs à tenir compte des objections de chacun en procédant à des aménagements fréquents susceptibles de « garder le projet sur ses rails » sans toutefois en modifier la nature. Notre volonté d'agir autrement s'est manifestée sous le signe de la souplesse, de la détermination et de la persistance.

Si nous voulions apporter les changements désirés, il fallait prendre le temps de nous organiser afin que *notre école pleine de vie* prenne forme. Il fallait aussi favoriser la formation continue des enseignants et enseignantes. Il fallait enfin coordonner les enseignements de manière que le curriculum s'intègre avec souplesse aux activités et favorise de meilleurs apprentissages.

La concertation entre les enseignants et les enseignantes, la collaboration du personnel de l'école et le travail d'équipe ont rendu possible la mise en œuvre d'une imposante gamme d'activités favorisant l'intégration des matières à chacun des trois cycles du primaire. La volonté d'agir autrement a donc permis à l'école du Sacré-Cœur d'Angers d'élaborer son projet éducatif en collaboration avec tous ses partenaires.

Les retombées sont nombreuses. Elles portent à la fois sur une plus grande maîtrise des savoirs, sur la capacité grandissante des élèves à vivre ensemble, sur le développement de compétences ou de talents particuliers dans différents champs d'intérêt de plusieurs élèves.

En ce qui a trait à la maîtrise des savoirs, les activités des élèves et les efforts du personnel enseignant ont eu pour effet de concrétiser les apprentissages et, en conséquence, d'améliorer grandement la compréhension des élèves. Nous constatons donc, aujourd'hui, une meilleure intégration des savoirs qui se manifeste par la capacité de nos élèves à

généraliser leurs acquisitions et à les appliquer à des situations de plus en plus variées.

Grâce aux efforts du conseil d'établissement, notre projet éducatif a favorisé l'intégration de l'école dans la communauté. En effet, plusieurs ont observé l'engagement manifeste des parents ainsi qu'une implication accrue de professionnels du milieu dans diverses activités. La reconnaissance de l'école par la communauté se manifeste également par des mentions et des prix attribués au personnel et aux élèves. À cet égard, une enseignante s'est vu décerner le prix du premier ministre du Canada pour l'excellence de son enseignement; l'école a remporté la palme décernée par la Fédération québécoise du sport étudiant pour la qualité de son programme sportif et d'éducation physique; une équipe d'élèves a gagné le premier prix à l'expo-sciences régionale. De plus, la classe d'horticulture a remporté le premier prix régional au concours des Jeunes entrepreneurs et un enseignant a été honoré par les organisateurs de « Virez Net ».

Malgré toute cette effervescence, le budget de l'école est comparable au budget de toutes les autres écoles primaires. Le projet éducatif n'a pas entraîné de frais supplémentaires pour la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées. Les dépenses additionnelles occasionnées par les activités des classes à projets sont assumées par les parents. Un fonds spécial a même été prévu par le Conseil d'établissement pour venir en aide aux parents qui ne peuvent pas assumer les frais.

À coup sûr, notre projet éducatif a radicalement transformé le climat de l'école. Il n'y a pas, à notre avis, de meilleur indicateur que l'harmonie qui se dégage de la fébrilité des jeunes élèves dans un contexte d'apprentissage qui les intéresse. On pourrait presque dire que notre projet éducatif s'entend : quand un visiteur entre dans l'école du Sacré-Cœur d'Angers, il prend conscience de ce murmure particulier qui caractérise une école pleine de vie.

M. Paul D'Amour est consultant en éducation.

UN PAS VERS LA CLASSE ÉQUITABLE

« Personne ne possède toutes les habiletés; chacun de nous en possède quelques-unes. »
E. COHEN

L'année 1999 fut une année décisive pour le personnel de l'école Champlain à l'égard de l'apprentissage coopératif. C'est sous le signe de la coopération que, le 4 janvier 1999, le personnel fut invité à commencer l'année par une demi-journée de sensibilisation. Une autre allait avoir lieu le 29 janvier suivant. La semence a pris le temps de germer et c'est lors d'une journée pédagogique du printemps 1999 que l'idée d'une formation relativement à l'approche coopérative a été présentée au personnel de l'école Champlain par M^me^ Martine Sabourin, formatrice expérimentée dans ce domaine.

L'intérêt pour la coopération était présent à l'école par l'intermédiaire des conseils de coopération en classe, du conseil étudiant, du programme « Vers le Pacifique » ainsi que de la formation des médiateurs. La majorité des enseignants et enseignantes de la maternelle à la sixième année a donc décidé d'y participer. La conseillère pédagogique, M^me^ France Laroche, s'est aussi jointe au groupe afin d'assurer la continuité entre les sessions de formation. Elle est alors devenue, pour le personnel enseignant, un soutien précieux et une collaboratrice essentielle tout au long de la réalisation du projet.

Il faut dire que cette formation allait se donner dans un contexte très favorable. D'abord, chacun demeurait libre d'y participer et les rencontres se déroulaient à l'école, après les heures de classe. C'était, pour nous, l'occasion d'expérimenter de nouvelles façons d'adapter, de différencier notre enseignement et de développer de nouvelles méthodes pédagogiques tout en bénéficiant d'un accompagnement professionnel. Grâce au programme de soutien à l'école montréalaise ainsi qu'à l'appui constant de la directrice, M^me^ Lise Cantin, le projet a pu se concrétiser.

La formation, prévue pour le mois d'octobre, présentait deux volets : d'abord des discussions en ateliers et, ensuite, un accompagnement avec suivi en classe.

Ces ateliers avaient pour objet de nous sensibiliser sur les caractéristiques, les valeurs, les composantes et les effets de l'apprentissage coopératif. Tout au long de la formation, nous avons pu expérimenter, entre nous, différentes activités coopératives. Les ateliers étaient très dynamiques puisque notre participation y était constamment sollicitée : de la réflexion à l'expérimentation et vice et versa. Pour faciliter la mise en œuvre de l'approche, un large éventail de matériel d'accompagnement pédagogique nous était proposé afin que nous puissions répondre aux besoins des différentes catégories d'élèves. Nous avons ainsi expérimenté des activités pour la formation de groupes et d'autres relatives à l'entraînement aux habiletés sociales, intellectuelles et coopératives. Nos élèves participeraient alors de plus en plus activement à leurs apprentissages.

L'accompagnement se faisait pendant les heures de classe. Chacun suivait le rythme qui lui convenait et fixait, selon les journées de rencontre déterminées en groupe, les moments où il désirait rencontrer la formatrice.

Le contenu de chaque rencontre dépendait des besoins de l'enseignant. Ces rencontres avaient pour but, d'abord, de planifier l'implantation de la coopération en classe. Par la suite, c'était le moment de choisir ou d'élaborer des activités de coopération en manipulant les structures et les contenus. Les rencontres pouvaient suivre une période d'observation de la formatrice en classe et consistaient alors à assurer une rétroaction sur les techniques d'enseignement utilisées, sur l'application rigoureuse de l'approche, sur les comportements des élèves ainsi que sur les manifestations observables suscitant un questionnement. Cet accompagnement nous assurait d'un suivi régulier et planifié après la formation.

Le climat dans lequel se déroulaient ces moments privilégiés en compagnie de la formatrice nous encourageait à poursuivre notre expérimentation. Jamais les remarques ou suggestions de la formatrice n'étaient perçues comme une forme de supervision ou d'évaluation. Bien au contraire, elle nous sécurisait par ses propos, nous permettait d'exprimer notre manque de motivation, nos inquiétudes et nos difficultés. Elle nous félicitait pour nos réussites. D'ailleurs, ses encouragements ont sûrement permis à plusieurs d'entre nous de gagner de l'assurance et de persévérer dans cette voie. Lors de l'analyse de certains problèmes vécus en classe, nous partagions cette complicité nécessaire pour les résoudre, ou encore pour les contourner.

Quelques rencontres collectives se sont tenues pendant cette période. C'était le moment de partager nos expériences avec d'autres enseignants. Nous y avons échangé des suggestions d'activités de même que du matériel. Nous parlions bien sûr des transformations observées chez nos élèves, de leurs réussites autant que de leurs moments de démotivation.

Les commentaires témoignaient d'un très haut niveau de satisfaction tant de la part des enseignants que de la part des élèves. La formation, constamment reliée à la pratique, facilitait l'application en classe. Plusieurs enseignants ont observé des changements dans leur pratique professionnelle, dans la perception de leurs élèves, dans leur rôle et parfois dans le climat et l'organisation de la classe. Cette application a aussi permis le développement de nouveaux outils. Ce fut pour les enseignants et les élèves une nouvelle source de motivation. Ceux-ci ont eu l'occasion de se voir valorisés dans leur travail. Les qualités humaines et professionnelles de la formatrice, qui nous a été assignée pour cette formation, ont certainement contribué à cette réussite.

Les élèves ont aimé travailler en coopération. Voici, à ce sujet, quelques-unes de leurs réflexions : « La coopération, c'est amusant. C'est différent. C'est plus facile. On s'entraide. On comprend mieux. On se fait des amis. Mais, parfois, il y en a qui ont de la difficulté à écouter. C'est difficile de toujours s'entendre. C'est bruyant et on manque de concentration. »

Certains enseignants ont quitté, d'autres sont arrivés. Puis, nous sommes entrés de plain-pied dans la réforme par un projet éducatif rempli de promesses : le cirque pour les uns, le théâtre pour les autres. Il fallait avoir le goût de l'aventure pour surmonter ses craintes et ses inquiétudes et pour relever ce défi. C'est pourtant avec enthousiasme que les « anciens » et les « nouveaux » ont commencé l'année. L'approche coopérative a donc été une fois de plus un point de ralliement pour plusieurs. Au cours de l'automne, les « nouveaux » participaient aux ateliers de formation, tandis que les « anciens » profitaient d'activités d'accompagnement. À la fin du mois d'octobre, la formule a été modifiée pour mieux répondre aux besoins suscités par la réforme et aux disponibilités des enseignants.

Un calendrier de rencontres par cycle a alors été établi. Les enseignants ont été libérés pendant ces périodes soit pour penser de nouvelles activités, planifier, s'approprier ou transformer du matériel. Ce travail d'exploration répondait aux besoins d'actualisation, pour échanger des idées et mettre l'une ou l'autre en application dans sa classe.

Cette forme d'accompagnement pédagogique fut positive à plusieurs égards. Jusqu'à ce jour, les enseignants continuent de mettre en application l'approche coopérative. Ils l'intègrent avec plus de facilité et plus de régularité dans leur enseignement. De plus, cette orientation commune a créé des liens entre les enseignants qui coopèrent entre eux. Deux enseignantes ont même partagé, avec leurs collègues, leur expérience vécue en apprentissage coopératif dans le cadre d'un colloque de la Commission scolaire. Une autre a participé à un collectif d'écriture d'activités coopératives qui sera publié à l'automne 2001. Puis, deux d'entre elles ont accompagné notre personne-ressource lors de séances de formation dans d'autres écoles afin de présenter les activités réalisées avec leurs élèves. Enfin, c'est à mon tour de faire le bilan d'expériences au nom de mon équipe-école.

Les enseignants ont trouvé de nouveaux outils pour améliorer leur enseignement et la gestion de leur classe en permettant aux élèves d'acquérir et de développer des compétences d'ordre personnel et social. Ils ont constaté que les élèves étaient plus autonomes, et ce, même dans les classes de maternelle quatre ans et de maternelle cinq ans. Ils les ont vus mieux vivre ensemble, par le partage et le dialogue, et développer une meilleure écoute, un plus grand respect et une plus grande tolérance. Ils ont pu apprécier la participation active de chacun au travail collectif : ce n'était pas toujours le cas par l'intermédiaire d'un enseignement plus traditionnel. Ils ont découvert que mêmes les élèves ayant des difficultés avaient modifié leurs comportements et leurs attitudes parce qu'ils se sentaient valorisés par leurs nouvelles responsabilités et leurs réussites.

Il va sans dire que cette expérience a demandé une très grande implication de la part des enseignants et un engagement réel. L'investissement en temps et en énergie exigé a freiné, à certains moments, la motivation de plusieurs, mais, comme leurs élèves, ils ont pu traverser ces moments jugés difficiles, valorisés par leurs réussites et animés par le climat d'entraide créé.

Pour tous, petits et grands, l'importance de développer l'esprit de coopération est maintenant une évidence et est même devenue « une nécessité ». Comment ne pas y croire quand on constate que cette approche a permis une meilleure intégration des élèves souffrant d'une déficience intellectuelle? Comment ne pas y croire quand on assiste aussi fréquemment à la réunion de deux classes en vue d'une tâche collective? Comment ne pas y croire quand la violence qui teintait très souvent les rapports entre les enfants diminue de façon aussi remarquable? Comment ne pas y croire quand les relations entre les adultes se développent de plus en plus harmonieusement?

La mobilisation et le ressourcement sont indispensables pour maintenir l'engagement de l'équipe-école et permettre la réussite des élèves, particulièrement dans une école urbaine en milieu défavorisé. La directrice, pour qui le développement pédagogique est essentiel, nous a offert des conditions facilitantes tout au long de la démarche. Ce soutien demeure un facteur essentiel sans lequel tout cela n'aurait pas été possible.

Au bonheur de tous, les périodes d'accompagnement se poursuivent à l'école pour une troisième année, car les enseignants en ont fait une de leurs priorités. Le défi consistera cette fois-ci, selon Élizabeth Cohen, « à appliquer cette forme très structurée d'organisation de l'apprentissage dans un contexte où les enseignants délèguent l'autorité aux groupes de travail qui assument eux-mêmes la responsabilité de son fonctionnement, et ce, par l'attribution de rôles ». Il consistera aussi à mettre en place des mesures spéciales pour équilibrer le statut des élèves. Proposer des tâches exigeant des habiletés multiples et visant des apprentissages conceptuels de haut niveau, rendra possibles des rapports plus égalitaires entre les élèves et permettra une participation plus active de chacun. Trouvera-t-on, dans ces stratégies, une approche pédagogique pouvant contribuer à résoudre le problème du décrochage scolaire comme le prétend M^me^ Cohen?

Dans cette perspective, s'ajoute depuis septembre 2001 une formation universitaire en milieu de travail offerte à ceux et à celles qui souhaitent s'engager dans un cheminement plus approfondi dans ce domaine. C'est une occasion d'acquérir des notions théoriques et pratiques adaptées à nos réalités et à nos besoins. En découlent une reconnaissance des savoirs qui s'apprennent dans l'action et sur le terrain ainsi qu'une contribution à un développement professionnel plus grand et à un apprentissage de meilleure qualité pour les élèves.

L'expérience nous amène toujours plus loin et il n'y a pas de retour possible à la case départ. La coopération est en voie de devenir une culture dans notre milieu : le tutorat est devenu chose courante et les grandes réalisations des élèves reflètent cette nouvelle réalité. Entre nous, cette même coopération devient un lien social de plus en plus fort.

En partageant avec vous cette expérience, nous souhaitons montrer que l'apprentissage ne peut s'appliquer que dans l'action, l'interaction, la médiation, la réflexion et le temps, et ce, pour tous, petits et grands. Ce sont des atouts dont on ne saurait se passer pour une formation transférable, durable et équitable.

M^me^ Dominique Lamy est enseignante-ressource à l'école Champlain de la Commission scolaire de Montréal.

Quand nos rêves se réalisent
La fierté nous donne des ailes
Quand nos rêves se réalisent
La vie nous apparaît plus belle
Nous voulons le crier sur les toits
Laissons monter notre joie
Avant de les avoir oubliés
Il faut en profiter
Avant de retomber
Dans notre réalité[1]

Dans la période actuelle, marquée par la réforme de l'éducation, les enseignants peuvent-ils encore se permettre d'avoir des rêves? S'ils en caressent quelques-uns, comment trouver le temps de les partager avec les jeunes de leur classe? L'acquisition de nouvelles compétences proposée à nos jeunes est-elle incompatible avec la réalisation de quelques-uns de nos rêves?

Voici l'un de ceux que j'entretenais depuis longtemps : concevoir avec mes élèves une pièce de théâtre à caractère historique. Le présent texte a été rédigé avant tout pour remercier tous ceux qui m'ont permis de réaliser mon rêve, principalement mes élèves et ceux de notre classe jumelle de La Rochelle, ainsi que toutes les personnes qui ont gravité autour de ce projet et qui l'ont enrichi de leur savoir-faire et de leur engagement. Permettez-moi de vous raconter.

IL ÉTAIT UNE FOIS…

… deux groupes de jeunes élèves de 9 et 10 ans qui se sont rencontrés grâce à Internet. Le premier groupe venait de Candiac, sur la rive sud du Saint-Laurent en face de Montréal, et l'autre, de La Rochelle en France. Ces élèves voulaient savoir pourquoi, de l'autre côté de l'Atlantique, des gens pouvaient parler la même langue qu'eux. Ils ont cherché… ils ont trouvé... et ils ont raconté.

Scène 1

Béatrice (une jeune Française) et Maxime (un jeune Québécois) essaient d'entrer en contact en clavardant.

Maxime : *Allô!*
Béatrice : *Allô! Qui es-tu?*
Maxime : *Moi, c'est Maxime.*
Et toi?
Béatrice : *Je suis Béatrice.*
Maxime : *Voudrais-tu clavarder un peu avec moi?*
Béatrice : *Pardon? Tu veux dire " chatter " sans doute. Mais d'où viens-tu?*
Maxime : *Du Québec. Et toi?*
Béatrice : *De la France. Mais vous parlez français au Québec?*
Maxime : *Ben oui, voyons donc!*
Béatrice : *Comment est-ce possible? Depuis quand?*
Maxime : *Ben, j'sais-tu, moi…*
Béatrice, pensive, relève la tête de son clavier.
Béatrice : *Je ne savais pas qu'on parlait français au Canada.*
Maxime, également pensif, main sous le menton, s'appuie sur son dossier.
Maxime : *Hein! Elle veut savoir comment ça se fait qu'on parle français chez nous!*
Comment je vais faire pour lui répondre?
Ah! Cherchons un peu…
Maxime se remet au clavier et entreprend une recherche sur Internet.

- Netscape Navigator
- Amérique du Nord
- Canada
- Québec
- Histoire
- Nouvelle-France
- Pionniers

Maxime a l'air radieux, car il a trouvé l'information recherchée.
Il poursuit le clavardage.
Maxime : *Allô, Béatrice… Es-tu toujours là? J'ai trouvé pourquoi on parle français au Québec.*
Béatrice : *Alors, raconte-moi!*
Maxime : *C'est une longue histoire.*
Béatrice : *J'aime bien les histoires. Vas-y!*
Il était une fois…

C'est par cette scène que débutait le 14 juin 2001 la représentation théâtrale que nous avions longuement préparée pendant toute l'année scolaire. Et c'est cette pièce, jouée par les élèves des deux classes jumelles de l'école Champlain, à Candiac, et de l'école Barthélémy Profit, à La Rochelle, qui a clôturé un projet qui, au fil de son évolution, a pris une envergure insoupçonnée et a connu un dénouement inoubliable.

Historique du projet

Tout a débuté en mars 2000 lors d'une visioconférence organisée par la revue électronique *Cyber-Presse*[2] afin de choisir les meilleurs textes d'élèves québécois et français qui feraient la une de cette revue. De cette rencontre virtuelle avec une classe de La Rochelle est née une complicité entre nous, les enseignantes, qui nous a incitées à poursuivre nos échanges l'année suivante.

Dès les premiers contacts, j'avais remarqué que ma collègue française et moi partagions une même passion pour l'histoire et que nous voulions favoriser l'utilisation des nouvelles technologies dans notre enseignement. D'un commun accord, nous avons donc convenu d'explorer ces deux volets. Nous voulions mettre nos élèves sur la piste afin qu'ils découvrent les liens culturels qui unissent nos deux peuples. Nos courriels à peine interrompus pendant la saison estivale ont donc repris de plus belle dès la rentrée scolaire 2000-2001.

Il faut dire que depuis deux ans je dispose de quatre ordinateurs dans la classe, tous branchés sur Internet, ce qui facilite grandement la réalisation d'un tel projet.

Surprise! Au début d'octobre, je recevais, par l'entremise de l'enseignante de La Rochelle, une invitation pour participer en décembre, avec quelques élèves de ma classe, à un congrès sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE). Quelques écoles françaises utilisant déjà ces nouvelles technologies avaient la possibilité d'inviter des représentants d'un autre pays. Nous pourrions participer avec notre classe jumelle aux ateliers pédagogiques lors du congrès Soft-qui-peut[3], qui avait lieu à Poitiers les 15 et 16 décembre 2000. Avant ces deux jours de congrès, nous aurions aussi le privilège de rencontrer nos correspondants français dans leur classe, à La Rochelle.
Je pouvais difficilement refuser une telle invitation. À force de recherches, j'ai découvert un tout nouveau programme visant à faciliter les échanges d'idées entre des classes de 5e et de 6e année du Québec et des classes de CM1 et de CM2 de France. Le ministère des Relations internationales, par l'entremise de son nouveau programme intitulé *Les Jeunes découvreurs*[4], nous a aidées à établir ce premier contact en temps réel.
La visite effectuée en France avec quatre de mes élèves nous a permis de faire davantage connaissance avec nos correspondants et aussi de jeter les bases de notre projet à caractère historique. Pendant ce voyage, notre petit groupe a pu, entre autres, visiter en compagnie de nos correspondants la forteresse de Brouage, lieu de naissance de Samuel de Champlain, et le port de La Rochelle, d'où sont partis beaucoup de nos ancêtres d'origine française. Des traces de cette rencontre entre nos deux groupes de même que les différentes étapes de notre jumelage se trouvent dans le site Internet de l'école Barthélémy Profit[5]. Nous nous sommes quittés en souhaitant que l'échange puisse se poursuivre en juin par la visite du groupe français au Québec.

Dès janvier, des deux côtés de l'Atlantique, nous sommes partis à la recherche d'informations sur les explorateurs européens venus en Amérique du Nord et sur le mode de vie des Amérindiens avant l'arrivée des Européens. Mes élèves ont ensuite entrepris une correspondance électronique avec des personnages qui sont venus habiter notre territoire à la fin du XVIIe siècle, à l'époque des débuts de la Seigneurie de La Prairie de la Magdeleine. Pour mieux connaître le mode de vie de nos ancêtres, nous avons participé au programme *Dialogue avec l'histoire*[6], offert par la Société historique de La Prairie.
La magie d'Internet alliée à la complicité d'un historien a permis à mes élèves regroupés en équipes de coopération de poser toutes les questions qu'ils voulaient à huit personnages qui ont marqué, à leur façon, l'histoire de notre région. Ils ont découvert comment ceux-ci se sont adaptés à leur nouvelle vie en sol québécois. À l'occasion, ils devaient même décrire à ces personnages d'une autre époque certaines facettes de leur vie de jeunes du XXIe siècle. Voilà une bonne façon de comprendre l'ampleur des changements survenus en trois cents ans!
Les informations recueillies de janvier à avril nous ont amenés à produire et à diffuser sur le Web un document qui fait le bilan de nos apprentissages (**http ://www.chez.com/decou vreurs**). Nous voulions ainsi partager avec le plus grand nombre de personnes possible nos découvertes sur les débuts de notre pays. Il me faut mentionner que cette production intègre celle qui avait été réalisée l'an dernier par mes élèves de 5e année et qui relatait la vie d'un couple amérindien côtoyant les premiers Blancs établis dans la seigneurie.

Échanger des propos avec un meunier, une sage-femme, un habitant, un milicien, une Amérindienne borgne, des coureurs des bois, un missionnaire jésuite, ou encore avec Samuel de Champlain lui-même avait drôlement frappé notre imagination. L'idée de faire revivre ces personnages sur scène s'est imposée peu à peu. Nous connaissions maintenant leur mode de vie et les relations qui existaient entre ces personnages qui vivaient côte à côte sur la rive sud du Saint-Laurent. Mais comment mettre en scène cette histoire?
N'ayant aucune expérience dans ce domaine, j'ai cherché l'aide d'une personne-ressource qui apporterait une dimension nouvelle au projet. Une comédienne avec une expérience en animation pédagogique s'est alors jointe à notre classe au début d'avril. Elle a été le maître d'œuvre pour l'écriture des dialogues, la mise en scène et le jeu des jeunes comédiens. À raison d'un atelier d'environ trois heures par semaine, elle a enseigné aux jeunes les rudiments du jeu théâtral : une bonne articulation, la projection de la voix, l'art de se mettre dans la peau du personnage, la nécessité de demeurer toujours concentrés. Que d'apprentissages nous avons faits pendant ces trois mois! Que de compétences dans différents domaines nous avons travaillées et acquises à divers niveaux! Parallèlement à ce travail, en France, on ne chômait guère. En plus de préparer le voyage devant avoir lieu du 10 au 17 juin 2001 pour seize élèves et quatre accompagnateurs, l'enseignante faisait répéter à ses élèves certaines scènes de la pièce de théâtre, de même que des chansons qui feraient partie de la représentation. Une mise en commun était prévue à l'intérieur de la programmation lors de leur semaine de visite. Nous aurions donc peu de

temps, mais, à moins d'un imprévu, le défi nous paraissait réalisable. Il faut dire que le courriel et le clavardage nous permettaient de réajuster rapidement notre tir lorsque c'était nécessaire. Et l'enthousiasme des jeunes nous incitait à poursuivre la démarche.

Le 14 juin, 19 heures. Après quelques heures de répétitions et d'ajustements en début de semaine, sous la supervision de notre comédienne animatrice, trente-neuf jeunes Québécois et Français étaient prêts à raconter l'histoire de ces femmes et de ces hommes courageux qui se sont embarqués vers l'inconnu et qui ont façonné l'histoire de notre région; l'histoire de ces femmes et de ces hommes courageux qui ont voulu transmettre à leurs descendants leur culture et leur langue; l'histoire de la langue française qui a voyagé jusqu'en Amérique et qui s'est imposée chez nous il y a 300 ans.
Lorsqu'à la dernière scène je les ai vus se tenir tous par les épaules et chanter la chanson d'Yves Duteil, *La langue de chez nous*, j'ai compris que ces trente-neuf jeunes Français et Québécois pourraient désormais dire à tous les clavardeurs de la planète qui l'ignorent pourquoi et depuis quand on parle français au Québec.
« Elle a jeté des ponts par-dessus l'Atlantique
Elle a quitté son nid pour un autre terroir

Et comme une hirondelle, au printemps des musiques,
Elle revient nous chanter ses peines et ses espoirs
Nous dire que là-bas dans ce pays de neige
Elle a fait face aux vents qui soufflent de partout
Pour imposer ses mots jusque dans les collèges
Et qu'on y parle encore la langue de chez nous »

Bravo et merci à tous ces jeunes qui ont pris part avec enthousiasme à cette belle aventure et qui ont osé relever le défi que je leur ai proposé! Et, à tous les enseignants qui continuent d'entretenir des rêves, je dis de ne pas les laisser s'envoler. Vous ne savez jamais quel hasard placera sur votre route des personnes ou des événements qui vous permettront de les réaliser.

Francine Marceau était enseignante à la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries. C'est lors de sa dernière année d'enseignement qu'elle a réalisé le projet qu'elle nous a si chaleureusement fait partager.

1. Chanson officielle de la Semaine québécoise des arts et de la culture 2001, composée par des élèves de l'école Félix-Antoine-Savard de la Commission scolaire de Charlevoix.
2. La revue électronique France-Québec *Cyberl'presse* publie des textes d'élèves du primaire et du secondaire : http ://presse.cyberscol.qc.ca.
3. Le congrès Soft-qui-peut est un festival européen destiné à promouvoir la créativité des jeunes en matière de réalisations numériques et à promouvoir l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en éducation : http ://www.ac-poitiers.fr/soft2000.
4. *Les jeunes découvreurs* est un programme franco-québécois d'échanges scolaires axé sur la connaissance mutuelle et la sensibilisation interculturelle. Il a été mis sur pied au début de l'année scolaire 2000-2001 : http ://jeunesdecouvreurs.org.
5. Le site de l'école Barthélémy Profit, à La Rochelle : http ://perso.wanadoo.fr/la-rochelle-ecole-barthelemy-profit/index.htm.
6. Programme *Dialogue avec l'histoire*, Société historique de La Prairie : http ://laprairie-shlm.com.

Nous sommes enseignants dans une petite école de quarante élèves. Notre milieu est « rural » : nous recevons à notre école des jeunes venant de deux villages voisins. L'effectif scolaire du primaire est partagé avec celui de l'école de l'autre village. Chez nous, nous accueillons une classe de 3e et de 4e année et une autre de 5e et de 6e année.

Plusieurs raisons nous ont incités à engager nos élèves de deuxième et de troisième cycle dans ce projet portant sur le monde des métiers. L'objectif premier résidait dans la volonté d'offrir à nos élèves l'occasion de prendre contact avec le milieu du travail. Nous souhaitions également que nos élèves puissent connaître les différentes possibilités d'emploi offertes à la population tant dans la région qu'ailleurs. Enfin, par l'exploration des métiers, traditionnellement réservés ou aux filles ou aux garçons, nous avons cherché à développer leur ouverture d'esprit.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons amené les élèves à réfléchir sur le monde des métiers en explorant diverses facettes de cet univers. Il nous importait que les jeunes puissent scruter le monde des métiers d'abord de façon personnelle : Qu'est-ce qui m'intéresse? Quelles sont les aptitudes que je possède déjà qui me permettraient d'exercer ce métier? Ensuite, le profil géographique et économique de la région a constitué un autre volet où les jeunes se sont interrogés sur les possibilités d'emploi dans la région. Finalement, une partie plus « sociale » est venue compléter le projet par les divers exposés des élèves sur le sujet.

Le projet des métiers a occupé une large part de notre enseignement et nous avons donc accordé à tous les élèves le temps nécessaire pour atteindre les objectifs visés, c'est-à-dire environ trois semaines (l'après-midi surtout).

D'abord, pour qu'ils soient mis en situation, les élèves doivent scruter les « rêves d'avenir » de leurs camarades par une consultation en classe. Ils pourront ainsi établir le profil des métiers qu'ils souhaitent exercer. Les élèves présentent ce sondage sous la forme d'un histogramme afin que cette collecte de données serve de comparaison au terme du projet. La recherche effectuée tout au long du projet aura-t-elle modifié leur vision du monde des métiers? À cette étape, nous exposons aux élèves « Les essentiels du projet », soit nos attentes par rapport à leurs productions. (voir tableau). Plusieurs activités sont proposées pour constituer une « banque de métiers » dans laquelle les jeunes peuvent choisir celui qui leur plaît davantage : discussions en petits groupes, visites de professionnels en classe pouvant donner de l'information sur leur métier, exploration de revues et brochures, etc. À ce moment, les élèves expriment leurs goûts, se posent des questions et ont l'occasion de parler de ce qu'ils connaissent et de ce qui les intéresse. Finalement, ils doivent choisir un métier sur lequel portera l'essentiel de leur travail pour les trois prochaines étapes.

Cette étape marque le début de la recherche d'informations sur les métiers choisis. Les élèves encore indécis sont aussi invités à démarrer cette collecte d'informations. À cette fin, ils consultent des revues, des livres sur les métiers ainsi que des sites Internet comme ceux d'Emploi-Canada. Plusieurs ont l'occasion d'interviewer des travailleurs exerçant tel ou tel métier. Il serait pertinent d'afficher au tableau le nom des métiers choisis à titre informatif pour l'ensemble de la classe. Nous prévoyons également un espace pour un babillard où les élèves pourraient formuler certaines demandes telles que : « Je cherche des informations sur le métier d'animalier, tu peux m'aider? » Ces séances de discussion, ainsi que celles qui sont faites en grand groupe, s'avèrent très utiles pour les élèves, notamment pour ceux et celles qui sont en panne d'idées.

Au cours de cette période de recherche, nous profitons des bons textes que les élèves découvrent pour exploiter la lecture et ses stratégies. Le tableau 2 explicite les compétences disciplinaires particulièrement visées à cette étape du projet.

Après avoir obtenu les informations nécessaires, les élèves procèdent à l'élaboration de leurs productions écrites (Tableau 1, « Les essentiels du projet »). Nous profitons de cette étape pour revoir les stratégies d'écriture. Nous rédigeons avec eux différents modèles de textes informatifs. Ils doivent aussi produire un texte « devinette » où le lecteur doit découvrir le métier dont il est question à l'aide des indices donnés. Ces textes intitulés *Qui suis-je?* sont pour nous une belle occasion de travailler l'aspect « inférence » d'un texte.

Les élèves sont alors amenés à prendre des décisions au regard de leur objectif de départ, à reformuler les informations recueillies et à faire des liens entre celles-ci. Ils doivent, de plus, réfléchir à leur façon de présenter leur projet. À cet effet, nous leur fournissons une banque de moyens rattachés à leur métier : affiches, sketches, cahiers de présentations, simulations d'entrevues, etc. Nous estimons qu'il est important de respecter les idées des élèves afin de favoriser leur créativité.

Les élèves des deux cycles ont l'occasion ici de présenter aux

autres classes les résultats de leurs recherches. Nous étendons ces présentations sur plusieurs périodes afin d'éviter la monotonie. Les enfants participent à l'évaluation des autres élèves à l'aide d'une grille mise à leur disposition.

Plusieurs outils nous aident – tout comme ils aident les élèves – à évaluer les démarches tout au long de la réalisation du projet. D'abord, nous préparons des grilles d'observations pour chacune des compétences transversales visées. En raison du manque de temps, nous ne notons que les observations qui nous semblent significatives. Les élèves participent à cette prise de notes pendant le processus; ils ont donc la possibilité de réfléchir et, le cas échéant, de modifier leur façon de faire au fur et à mesure que se réalise le projet. Les productions écrites et les présentations orales sont soumises aux grilles de corrections habituelles en tenant compte des composantes de la compétence.

Les élèves ont beaucoup apprécié ce projet sur les métiers puisqu'ils ont eu l'occasion de parler vraiment d'eux-mêmes, de leurs rêves et de leurs talents. La collaboration des parents nous a semblé aussi un gage de succès : les parents ont été mis à contribution à l'une ou l'autre des étapes du projet. À l'aide des gens de métiers et des divers intervenants, le projet a pris une couleur plus « communautaire » donnant beaucoup d'élan et d'énergie aux jeunes de même qu'aux enseignants.

Tu dois rédiger des textes qui informent sur le métier que tu as choisi.

- ✓ Que fait la personne qui exerce le métier que tu as choisi?
- ✓ Quelles sont les qualités personnelles et les compétences que tu dois posséder pour exercer ce métier?
- ✓ Quelles sont les exigences du métier : heures de travail, régions éloignées, etc.?
- ✓ « Qui suis-je? », devinette. Texte qui présente un métier sans le nommer. Les camarades tenteront de deviner de quel métier il s'agit à l'aide d'indices tirés du texte.
- ✓ Le site Internet (noter l'adresse) visité a-t-il été utile à ta recherche? Quelles sont les informations pertinentes qui en sont ressorties?

Enrichissement

- ✓ Quelles sont les qualités que tu possèdes qui pourraient t'aider à exercer ce métier? (2e cycle)
- ✓ En théâtre, élabore un minisketch se rapportant au métier que tu as choisi en vue de le faire connaître. (2e et 3e cycles)

Présentation

- ✓ Tu dois présenter ton projet aux élèves de l'école. Fais appel à ta créativité! Surprends-nous!
- ✓ Pour la fête de l'Halloween, tu devras endosser le costume représentatif du métier que tu as choisi

Bon travail!

M. Yves Carle et Mme Nicole Duquette sont enseignants à l'école Saint-Boniface de Bois-Franc de la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais.

Un matin d'école comme les autres? Pas du tout. Toutes les boutiques des marchands de rêves de Mont-Laurier ont été dépouillées de leurs chapeaux de magicien et de leurs gants en peau de dragon.

Dans la grande cour qui longe le boulevard Paquette, 400 jeunes sorciers attendent le son de la cloche pour entrer à l'école « Poudlard » Saint-Eugène. Le « hibou », (moyen de communication privilégié dans le monde de Harry Potter qu'on a fait parvenir à leurs parents), disait : « Votre enfant est convié à assister à une "journée Harry Potter". À cette occasion, l'école Saint-Eugène deviendra "Le Collège Poudlard – Saint-Eugène". Pour cette activité, chaque enfant devra se procurer quelques fournitures scolaires un peu spéciales : vêtements noirs, chapeau pointu, gants (en peau de dragon), baguette magique, chat, crapaud et hibou (peluche) ». On rappelle aux parents que les élèves ne sont pas autorisés à posséder leur propre balai…

L'idée de ce projet très rassembleur et aux effets presque magiques sur le goût de la lecture chez les enfants est venue à l'esprit de Mme Louise Mailhot, enseignante en 4e année, à la suite d'une petite expérience qu'elle avait menée dans sa classe. Les élèves perdaient un temps précieux à se chamailler en attendant l'autobus scolaire. C'est alors qu'elle leur proposa un cercle de lecture. Le sujet? Harry Potter à l'école des sorciers…C'est d'abord elle qui lit le texte, mais alors là, très vite, les sept ou huit élèves veulent lire eux-mêmes à haute voix, pour leurs copains. Personne ne rechigne, on ne s'absente pas et chacun manifeste un intérêt de plus en plus grand. On demande même le livre à la bibliothèque de l'école (qui doit combler ses stocks) et on en parle aux autres élèves de la classe qui en parlent à des amis d'autres classes et ainsi de suite. Devant l'engouement de Louise et des élèves, deux collègues, Nathalie Riopel, qui enseigne aux élèves de la classe d'orthopédagogie, et Myriam Thomas, enseignante en 5e année, se joignent à Louise et forment le comité Harry Potter.

La magie a donc envahi l'école Saint-Eugène, et même certains élèves de deuxième année ont réussi à passer à travers ce volumineux « premier roman » (90 000 mots). Chez les plus grands, plusieurs ont dévoré les quatre tomes et se les échangent comme s'il s'agissait des cartes des « chocogrenouilles ».

Pourquoi cette fascination pour Harry Potter? À l'école des sorciers, où est inscrit Harry, les enfants n'ont qu'une peur : celle d'être renvoyés. Ce sont tous des sorciers apprentis qui apprennent à voler sur des balais magiques, à concocter des potions magiques, et qui sont mis à l'épreuve dans des aventures fantastiques et épouvantables; les élèves de ce collège découvrent la force de la coopération, de la loyauté, de la persévérance et développent un jugement personnel solide dans des situations aussi « dangereuses » que… dans la vraie vie.

Dans cet univers, les non-sorciers sont appelés des Moldus. Les quatre livres de la série (on en attend 7 en tout : données de juin 2001) ont été traduits en 40 langues, vendus dans

140 pays à 35 millions d'exemplaires et l'auteur a reçu près de 45 prix littéraires. Sa popularité est aussi grande auprès des adultes qu'elle l'est auprès des enfants et la magie opère de façon irrésistible. Mais tout ce qui est populaire n'est pas nécessairement intéressant, ni même intelligent. Cependant, ici, l'auteure, J.-K. Rowlings, décrit tellement efficacement les perturbations mentales des êtres vivants (humains et animaux) que chacun s'y reconnaît un peu. Qu'il s'agisse de la peur, du désir, de la perte de nos illusions, l'auteure d'origine écossaise, âgée de 34 ans, mère monoparentale et ex-chômeuse, détient une baguette magique qui lui permet de donner à tous ses lecteurs la confiance dont ils peuvent avoir besoin pour contrôler ces ennemis de l'âme.

Un projet d'école, dans l'esprit du virage

Les enseignantes du comité Harry Potter décident d'organiser une journée spéciale où les élèves pourront pénétrer, d'entrée de jeu, dans l'univers de leur héros. Chacune mettra ses talents au service du projet : Louise et Nathalie, leur « créativité pédagogique », et Myriam, ses talents en informatique et en traitement de photos numériques. D'ailleurs, pour en savoir plus long visuellement, il suffit de consulter le site de la Commission scolaire Pierre-Neveu : www. cspierre-neveu. qc.ca/.

Une offre de participer à l'événement est faite aux collègues : en deux jours les 16 classes de l'école décident de participer à la réalisation du projet, les maternelles y compris. Le comité se met à l'œuvre pour adapter les activités selon l'âge des jeunes et les enseignants reçoivent une formation de « préfets » (sorte de grand frère dans le roman). Ils s'adaptent à l'univers du conte de fées ou plutôt du conte fantastique de Harry et suscitent un intérêt croissant chez leurs élèves. Le projet prend une expansion imprévisible et, en quelques semaines, le « festival » Harry Potter est mis

sur pied. Au programme du festival : des ateliers de potions magiques, d'histoire de la magie, de créations de personnages et de plantes, de formules magiques, de métamorphoses et de divinations.

Des associés dans la communauté

Fait intéressant : à l'occasion de cette journée spéciale, les enseignants accompagneront les élèves et assureront leur encadrement, mais ce sont des parents qui, ayant en main tous les outils nécessaires, animeront les ateliers.

Les parents apporteront aussi leur soutien pour décorer les corridors et la bibliothèque, pour préparer des signets ou prendre des photos numériques. Myriam et le technicien en informatique de la Commission scolaire conjugueront leurs talents pour mettre les nouvelles technologies au service du projet.

Le matin du grand jour

En entrant au *Collège Poudlard*, « Harry eut un sentiment d'excitation, il ne savait pas ce qui l'attendait mais c'était certainement mieux que ce qu'il laissait derrière lui ». (Harry Potter, Tome 1, p.101.)

Mont-Laurier, 11 mai 2001, 8 h.

Après avoir étonné plus d'un passant, les élèves, déjà costumés, entrent dans l'école où les attendent leurs « préfets » costumés. On perçoit alors l'effervescence à peine contenue. Dans chaque classe, l'affectation des élèves dans l'une ou l'autre des quatre maisons du Collège Poudlard est la première activité à l'horaire. Ici, on a pressenti les déceptions : tous les enfants, bien sûr, souhaiteraient aller dans la maison du Griffondor, soit celle de Harry, leur héros, mais on a pris soin, lors de la préparation de l'activité, d'insister aussi sur les qualités que l'on développe dans les trois autres maisons.

Chaque élève vient donc s'asseoir sur un tabouret devant la classe, pose le « choixpeau » sur sa tête et tire au sort un signet plastifié correspondant à l'une des quatre maisons, qu'il épinglera sur son costume et conservera en souvenir de cette journée spéciale (probablement comme signet pour leur livre à venir).

Dans chaque classe, les élèves d'une même maison se regroupent et toutes leurs activités se dérouleront dans ce sous-groupe.

Comme première participation, chaque équipe a dix minutes pour composer un chant de ralliement. Dès ce moment-là, dans la classe de Louise Mailhot, (4e année), on observe facilement que les jeunes n'en sont pas à leur première activité de coopération. En effet, même les plus timides participent, les plus audacieux spontanément servent d'appui aux autres et les plus « désorganisés » sont accueillis avec affection. La tâche est respectée dans les délais prescrits (il y a un gardien du temps dans chaque équipe) et les résultats sont étonnants. La créativité, la qualité du français de même que la participation semblent habituelles et les jeunes sont spontanés et respectueux de leurs camarades. Il faut dire que le modèle fourni par Louise pose les règles d'un dialogue qui garantit des échanges de vues et une réelle communication. Dans ce sens, elle utilise des expressions comme « Crois-tu que…? » « Quelles difficultés avez-vous rencontrées? » « Quel moyen as-tu trouvé? » « Comment t'y es-tu pris? ».

De toute évidence, l'enseignante maîtrise l'approche de l'apprentissage coopératif : elle anime plus qu'elle ne dirige, encourage sans materner, connaît les objectifs à atteindre de manière à ne laisser passer aucune situation d'apprentissage. Son travail semble se faire « les mains dans les poches », mais il n'y a pas d'improvisation. La qualité des travaux des élèves (calligraphie) montre que les exigences sont très clairement établies et bien suivies.

Pour les élèves de la classe de Nathalie – élèves en difficulté d'apprentissage – ce fut un ravissement. Nathalie les avait tellement bien aidés à préparer l'événement qu'ils se sont mis à l'œuvre très sérieusement. Certains avaient réussi à lire Harry Potter et tous s'y sont intéressés. Comme ils faisaient partie des initiateurs du projet, ils se sont sentis souvent « en avance » sur les autres. Mais surtout, leur enseignante a su, sans changer les objectifs à atteindre, les adapter selon les difficultés des jeunes : la lecture quotidienne est faite par l'enseignante, les commentaires et activités pédagogiques sont adaptés.

Bien que les élèves en difficulté de comportement se distinguent assez rapidement, on se rend compte que la référence aux « maîtres », au groupe et aux règles leur donne la chance d'arriver à réaliser l'activité. Dès lors, leur sentiment d'appartenance s'en trouve renforcé. Par ailleurs, la plupart des parents qui animaient les ateliers connaissaient déjà les élèves et savaient s'adresser à eux sur un ton à la fois amical et respectueux.

Il ne faut pas oublier qu'au Collège Poudlard, c'est Neuville, « un élève en difficulté », qui accorde (grâce à sa loyauté) les 10 points gagnants

à la maison du Griffondor. Cette victoire permet aux membres de cette dernière de remporter la coupe annuelle de l'école.

« Les conséquences de nos actions sont toujours si complexes, si imprévisibles que prévoir l'avenir est une entreprise bien difficile. Tu as fait quelque chose de très noble en sauvant la vie de Pettigrow… » (Harry Potter, Tome 3, p. 453).

Comme dans le roman, on assumera, en classe, les conséquences de ses actions. Si celles-ci nuisent aux autres, c'est toute l'équipe qui perdra des points. Par conséquent, toute une « Maison » sera pénalisée, soit au moins un quart des élèves de l'école. On a fait consensus avec les jeunes quant à ces pénalités assez lourdes : chaque élève se sent personnellement concerné et appelé au dépassement. Les règles sont ainsi énoncées dans un « Hibou » :

- Être respectueux envers les autres sorciers;
- Oublier le langage non respectueux des Moldus;
- Participer avec enthousiasme à tous les cours du Collège;
- Se servir de la magie pour des raisons nobles et honnêtes;
- Être très attentif aux consignes.

Même si l'école Saint-Eugène compte moins d'escaliers et de « sorties camouflées » que l'auteure en décrit dans son roman, les élèves ont quand même reçu leur « maraudeur » pour apprendre à s'orienter d'un atelier à l'autre. Le cadre de vie de Harry Potter a inspiré chacun des outils utilisés pour la journée. Heureuses analogies, car à l'école de Harry Potter, les jeunes magiciens sont vraiment autonomes, inventifs et débrouillards. Les risques de se perdre dans les dédales du château sont grands et la découverte de leurs ressources personnelles et de leurs capacités à trouver des solutions aux problèmes rencontrés, aussi grande. Le projet de l'école Saint-Eugène a reproduit à petite échelle ces risques calculés.

« Ce sont nos choix… qui montrent ce que nous sommes vraiment, beaucoup plus que nos aptitudes… » (Harry Potter, tome 2, Folio Junior, p. 352).

En fin de journée, un concours de magie présenté devant jury rapportera peut-être, comme dans le roman, les dix points manquants à une maison pour gagner le trophée. Les élèves étaient libres de s'y inscrire : le psychoéducateur et l'éducatrice spécialisée, qui faisaient la première sélection, ont dû rencontrer 85 élèves intéressés. Pourtant, les lectures pour s'y préparer étaient assez longues et complexes. Malgré ces obstacles, plusieurs « petits » se sont présentés, de même que plusieurs élèves en difficulté. Le « multiâge » dans le projet permet à certains élèves précoces ou tout simplement intéressés d'y aller sans réserve.

À la fin de la journée, quatre élèves représentant les quatre maisons se sont transformés en magiciens. Quel que soit l'âge de l'enfant représentant la maison, le quart des élèves de l'école croisaient les doigts en sa faveur. Belle communauté d'enfants capables de reconnaître en dehors des normes (âge, classe, année, facilité d'apprentissage) les talents de leurs camarades!

Au premier abord, il est évident qu'un tel projet a réussi l'exploit de plonger les jeunes dans la lecture. Ils ont délaissé les écrans cathodiques et les cahiers d'exercices. Ils se sont passionnés pour la lecture et y ont consacré une période de quinze minutes tous les matins. Or certains enseignants moins audacieux auraient pu s'en tenir à cela.

Comme les architectes ou les metteurs en scène, les enseignants ont en main des données que les spectateurs ne soupçonnent pas. Le lien avec le programme de formation a été élaboré dans un petit document qui a servi de référence au moment de la préparation, puis durant l'expérimentation du projet.

On a longuement parlé d'enrichir le curriculum, de développer, en plus des compétences liées directement au programme d'études, des compétences transversales reliées aux divers programmes. La pédagogie du projet permet cette aventure. Que ce soit le français écrit par la création, entre autres, d'affiches selon la grille structurale ou par la rédaction de cartes postales pour remercier les parents, que ce soit les mathématiques, par l'analyse d'un plan, la lecture d'une grille et la résolution de problème, que ce soit les arts par des créations personnelles ou encore l'éducation physique par la participation à un « Quidditch » (compétition sportive très populaire chez les sorciers) réinventé… les enseignants ont aussi utilisé leurs compétences personnelles pour exploiter au maximum le cadre du roman. Peut-être, sans trop s'en rendre compte se sont-ils découvert des compétences « transversales » communes…

Les élèves ont profité au maximum de l'exercice en développant des habiletés de communication, d'exercice de la pensée critique, de mise en œuvre de la pensée créatrice, de coopération et de relations interpersonnelles.

Dans ce genre d'initiative, tous les partenaires sont gagnants. Les enseignants ont déjà hâte au prochain projet; les bénévoles (retraités, parents) et experts attendent le signal du prochain rassemblement. Les élèves observent chez les adultes les mêmes outils de coopération, les mêmes intentions éducatives, les mêmes valeurs. L'activité elle-même permet aux intervenants de prendre conscience de l'énergie créatrice du groupe mais surtout du grand pouvoir éducationnel que permet le consensus.

Les lecteurs du Collège Poudlard – Saint-Eugène ne le savent peut-être pas, mais la journée spéciale qu'ils ont vécue leur a permis l'amitié, la loyauté, la coopération et le dépassement (du moins les conditions étaient réunies pour qu'ils y arrivent).

Le rythme essoufflant du roman de même que les suspenses qui s'y empilent à une vitesse qui coupe le souffle, permettent rarement aux lecteurs de s'arrêter sur la profondeur de certains passages.

« Après tout, pour l'esprit équilibré, la mort n'est qu'une grande aventure de plus. Tu sais, la pierre (philosophale) n'avait rien de si extraordinaire. Elle donnait autant d'argent et permettait de vivre aussi longtemps qu'on le souhaitait!… l'ennui, c'est que les humains ont un don pour désirer ce qui leur fait le plus de mal… » (Harry Potter, tome 1, Folio Junior, p. 290).

Ces romans peuvent avoir une incidence extraordinaire. Beaucoup d'adultes lisent ces ouvrages à leurs enfants, et, par ailleurs, beaucoup d'enfants les prêtent à leurs parents. Plusieurs profs s'y frottent, même les intellos se prennent au jeu. Une certaine fantaisie créatrice produit l'effet bénéfique des contes. À titre d'exemple : Épouvantard qui aide les jeunes à affronter leurs peurs et à les détruire avec la formule magique « Ridiculus » et le fameux miroir du Résid qui ne reflète rien d'autres que nos désirs plus ou moins réalistes qu'il faut accepter tôt ou tard d'éliminer de nos vies.

Les projets tels que celui du Collège Poudlard – Saint-Eugène utilise les qualités du roman et l'extraordinaire créativité fantaisiste de l'auteure pour produire des effets éducatifs sur la motivation des jeunes, sur leur intérêt pour la lecture, sur leur soif d'apprendre, etc.

Mais le plus grand exploit, et les enseignantes « futées » comme Louise, Nathalie et Myriam l'ont vite compris, c'est d'avoir utilisé cette histoire fantastique et populaire pour amener les jeunes vers d'autres livres merveilleux (et ils sont légion dans les collections québécoises).

Cette façon « d'enseigner », de construire le savoir à partir des passions des jeunes, appuyée sur des règles et des exigences clairement établies comme à Poudlard, permettra aux élèves de réussir leur propre construction intérieure : devenir des héros à leur propre yeux, sans porter ombrage aux autres, et ce, strictement par le contentement d'avoir fait le mieux possible pour rendre le plus de personnes heureuses. Quelle école ne rêve pas d'atteindre une telle cible? Quelle société se passerait d'un objectif aussi noble?

Les élèves du Collège Poudlard – Saint-Eugène se souviendront toujours de cette journée magique et certains d'entre eux en seront marqués à jamais par la découverte d'une nouvelle passion : la lecture.

Lyse Desroches est consultante en éducation.

Références bibliographiques

MAILHOT, Louise, Nathalie RIOPEL et Myriam THOMAS. *Trousse de référence du projet-école « Harry Potter »*. École Saint-Eugène, Mont-Laurier, mai 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école*, annexes 2 et 3, Québec, 1997.

ROWLING, J.K. *Harry Potter*, tome 1, Paris, Gallimard, Folio Junior, 1997.

ROWLING, J.K. *Harry Potter*, tome 2, Paris, Gallimard, Folio Junior, 1997.

ROWLING, J.K. *Harry Potter*, tome 3, Paris, Gallimard, Folio Junior, 1997.

MOUTOT, Michel. « Les psychiatres américains plébiscitent Harry Potter », Montréal, *La Presse*, 11 juin 2001, p. B6.

« Il parle fort. Il me crie dans les oreilles. »

C'est un commentaire que l'on peut entendre parfois à l'École Centrale. D'autres fois, parce que de petits miracles peuvent se produire, on entendra des choses comme :

« J'avais perdu mon sac d'école et le garçon l'a retrouvé. »

Alors, en bon pédagogue, on saute sur l'occasion offerte : production orale 1! Où? Qui? Quand? On en profite aussi pour faire du renforcement positif d'habiletés de bons citoyens.

– « Alors, quel est ce citoyen modèle qui t'a rapporté ton sac?
– Je ne sais pas.
– Ah non?
– Il est en maternelle, peut-être en troisième année.
– Je le connais. Sa sœur est dans ma classe, dit un autre élève.
– Alors, quel est son nom? »

Silence.

Nos élèves qui, il faut le préciser, ne viennent pas du même quartier et voyagent pour la plupart en autobus, se côtoient tous les jours. On arrive ensemble le matin, on se croise dans la cour de récréation ou dans la bibliothèque. Mais on serait bien en peine de nommer trente élèves qui ne sont pas dans sa classe.

Et cela s'applique aussi aux membres du personnel. Si vous n'avez pas le bonheur de travailler comme spécialiste avec 200 élèves (donc celui de contribuer à la confection de 200 bulletins), il y a de bonnes chances que plusieurs noms d'élèves vous échappent encore au milieu de l'année scolaire.

Premiers contacts

Les élèves passent la plus grande partie de la journée avec un groupe réduit d'amis. Entre compagnons de classe, on se connaît. Il y a bien la cour de l'école et les corridors où les élèves de différentes classes se croisent. Les assemblées mensuelles regroupent aussi l'ensemble de nos élèves. C'est l'occasion pour ceux-ci d'apprécier nos sportifs, nos artistes, musiciens, auteurs, athlètes, lecteurs, etc.

L'année progresse. Nos élèves commencent à reconnaître des visages, à leur associer des noms, à reconnaître des qualités. Les clubs du midi commencent déjà : bricolage, jeux, recyclage, etc. Les élèves de la quatrième année mettent à profit leurs qualités de chefs en tant que moniteurs, patrouilleurs, etc.

« Alors, qui est ce garçon qui a retrouvé ton sac?

« Attends, je l'ai déjà vu. Il s'appelle... Il s'appelle... »

En classe, les titulaires, par groupes de deux, regroupent leurs élèves pour conclure l'étude d'un thème, présenter des projets réalisés par ces derniers ou des livres qu'ils ont écrits. La complicité s'installe entre élèves d'âges différents. Le plus vieux se fait le guide, le plus jeune prend de l'assurance.

Il en est de même pour les adultes de l'école. Pendant les récrés, à l'occasion d'un conflit ou, plus souvent, par un petit bonjour en passant, on apprend à se connaître, à reconnaître les autres membres de la grande famille de l'École Centrale.

Oui, les occasions de cultiver le sentiment d'appartenance sont nombreuses dans notre école. Nous sommes les membres d'une grande famille. Nous nous entendons sur des objectifs communs chaque semaine ou chaque mois pour améliorer un aspect particulier de la vie scolaire. Nous préparons collectivement des événements spéciaux, tels que le concert de Noël ou la journée porte ouverte. Nous communiquons fièrement nos succès au reste de la communauté scolaire dans nos bulletins d'information. Nous veillons à la promotion de la langue et de la culture françaises et nous nous rappelons souvent, comme école, l'importance de bien maîtriser nos deux langues.

Mais il nous fallait aller plus loin.

Le grand remue-ménage multiâge

C'est en avril 1998 qu'est née l'idée de groupes multiâges, non pas comme une nouveauté, mais comme une étape naturelle dans l'évolution de notre école. Une équipe de 4 ou 5 enseignants (chez nous, c'est presque la moitié du personnel!) se réunit. C'était un midi autour d'une table dans le corridor (parce que l'un de nous avait une surveillance à faire). Nous décidons d'abord de faire participer à la réalisation de notre projet tous les élèves des classes de la première à la quatrième année. Nous attendrons janvier de l'année suivante pour commencer, le temps de laisser chacun s'adapter à la routine avant d'introduire une telle nouveauté. Nous avons donc six mois pour planifier nos activités. Pour la première année, nous choisissons de nous limiter à une activité d'une durée de 40 minutes par mois. Nous voulons nous assurer la participation des titulaires des classes ainsi que de notre directrice, de notre orthopédagogue, de notre éducatrice spécialisée, de notre bibliotechnicienne et de la spécialiste (musique ou éducation physique) lors de l'activité. Nous formons alors douze groupes d'élèves de la 1re à la 4e année, douze groupes de 13 ou 14 élèves venant de chacune des classes et répartis de façon arbitraire. Les groupes allaient être permanents, donc demeureraient les mêmes pour les six mois que durera le projet.

Nous voulions choisir des thèmes se rapportant à la vie scolaire. Nous voulions aussi reconnaître tous les aspects de la personne, reconnaître en quelque sorte les multiples intelligences. Ainsi, de janvier à juin, nos activités ont été les mathématiques, la vie des voyageurs, la lecture et le portfolio, les sciences, les arts et l'activité physique.

De façon pratique, nous avons réparti les membres du personnel en fonction des six mois en leur confiant le mandat de mettre en valeur le thème retenu pour chaque mois. Il fallait créer un climat qui allait influencer toute la vie scolaire. Il s'agissait de garnir la vitrine de la bibliothèque d'objets se rapportant au thème choisi. Il fallait aussi préparer les certificats qui allaient être décernés dans chaque classe aux élèves s'étant illustrés dans le sujet du mois. Lors de l'assemblée générale des élèves, on allait mettre en valeur les élèves ayant un talent particulier dans le domaine choisi.

Quant aux activités multiâges organisées mensuellement, elles consistaient en une tâche de quarante minutes faisant appel à la participation de tous les élèves : chasse à la mesure pour le mois des mathématiques; stations illustrant un aspect de la culture des voyageurs en février; partage des portfolios entre élèves en mars, juste avant de les présenter à leurs parents à l'occasion de la rencontre élève-parents-professeur; partage de projets de sciences en avril; création d'œuvres d'art à la manière de Van Gogh en mai et, enfin, journée champêtre en juin.

Où en sommes-nous quelques années plus tard? D'abord nous sommes satisfaits d'avoir pu rassembler tous nos élèves de la 1re à la 4e année en petits groupes et d'avoir pu leur offrir une occasion motivante — et différente — de s'exprimer en français. Nous sommes aussi fiers de leur avoir présenté quelques aspects de nos programmes d'études dans une perspective nouvelle. Mais nous sommes surtout satisfaits d'avoir atteint notre but premier, soit celui de resserrer les liens entre les membres de notre grande famille scolaire. De plus, nous commençons à susciter des échanges se rapportant au climat de l'école dans nos groupes, en discutant, par exemple, de relations entre amis ou de notre code de vie.

Quelle richesse de voir nos élèves sous un jour différent, dans un contexte moins familier, peut-être aussi moins formel. Et quelle chance pour les élèves de pouvoir élargir leur perception des adultes qui travaillent avec eux.

Et, à en juger par l'enthousiasme suscité chez les élèves, le petit effort nécessaire pour planifier nos activités multiâges rapporte des dividendes à plus d'un niveau.

René Ammann est enseignant à l'École Centrale. Cette école d'immersion compte près de 200 élèves, de la maternelle à la quatrième année, et fait partie de la division scolaire de Transcona, à Winnipeg.

UNE APPROCHE DYNAMIQUE ET INTÉGRATRICE

Du haut de l'Olympe, Zeus observe, stimule, intrigue, dans la vie de la Grèce antique…

Une classe de 1re secondaire en tire des leçons, Fait l'apprentissage de la vie en société et tente de survivre en créant pour elle-même différents modes de gouvernement.

La réalisation de ce projet est en marche depuis un an, à la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais à l'école Sacré-cœur de Gracefield en Haute-Gatineau. Le milieu est rural et l'école Sacré-Cœur est une école primaire et secondaire. Le projet s'adresse aux élèves d'une classe de 1re secondaire et se poursuivra une deuxième année lorsque ces mêmes élèves seront en 2e secondaire.

Les matières touchées sont la géographie, l'histoire, l'informatique, les arts plastiques et le français. Le tronc principal est le tandem histoire-géographie pour illustrer l'évolution sociale, économique et politique du « *Big Bang* » jusqu'à aujourd'hui. L'éducation à la citoyenneté en découle naturellement et l'informatique sert à la fois d'outil et de stimulant à la curiosité des élèves. Les arts plastiques offrent la possibilité d'illustrer de façon artistique les apprentissages et de les rendre attrayants. Le français est évidemment le véhicule du projet dans son ensemble.

Après avoir enseigné pendant plusieurs années l'histoire en deuxième secondaire, il m'est apparu nécessaire d'amener les élèves à se reporter à des éléments propres au cours de géographie générale qu'ils avaient vus en première secondaire afin de situer, d'étayer et d'actualiser leurs apprentissages. Le cours d'histoire recoupe souvent le cours de géographie, et vice versa, ce qui nous oblige à faire des redondances et des répétitions. Par exemple, les civilisations anciennes se sont toutes articulées autour de cours d'eau; il est donc opportun d'examiner la géographie physique de l'eau et son incidence sur le développement humain.

La réforme m'interpelle dans mon cheminement professionnel et me permet d'explorer des modes flexibles d'apprentissage. Elle annonce, au secondaire, un tronc « Univers social » qui regroupera l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Cette perspective m'a poussé à actualiser dès maintenant ce qui, pour moi, était devenu une évidence. De plus, je possédais dans mon école les éléments favorisant la réalisation de ce projet.

Une phrase de Jacques Tardif m'a particulièrement inspiré : « *Bien qu'ils soient incontournables, les changements concernant le curriculum et l'organisation du travail seront toutefois sans lendemain si les enseignants n'entreprennent eux-mêmes d'inventer des environnements pédagogiques qui incitent et qui soutiennent les élèves dans le transfert de leurs apprentissages scolaires*[1]. »

J'ajouterai que les lacunes récemment constatées chez les étudiants de l'enseignement postsecondaire exigent une remise en question des façons d'enseigner au secondaire. Les commentaires de la Commission d'évaluation sont particulièrement pertinents pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et du français.

Toutes ces constatations m'ont incité à devenir proactif dans la mise en œuvre de la réforme de l'éducation au secondaire.

Le déroulement du projet

Le projet s'adresse aux élèves d'une classe de 1re secondaire et se poursuivra lorsque ces mêmes élèves passeront en 2e secondaire.

Le projet se déroule en trois temps : travail individuel, petites équipes, microsociété.

1re étape : individuelle

Elle consiste à faire l'apprentissage du vocabulaire et de la symbolique de base. Elle consiste également à apprendre les méthodes de travail qui caractériseront tout le déroulement des activités entourant le projet en question. Cette étape dure environ un mois et se termine lorsqu'il existe, dans le groupe, une masse critique possédant suffisamment de notions pour créer une synergie parmi les petites équipes qui seront formées lors de la deuxième étape.

2e étape : le regroupement en équipes

C'est au cours de cette deuxième étape que s'effectuent la consolidation et l'enrichissement des connaissances acquises au cours de la première étape. L'acquisition des connaissances se fait par la réalisation d'une série de projets imposés conformément aux objectifs du programme de géographie de première secondaire et de celui d'histoire de deuxième secondaire (par exemple, faire une recherche à l'aide des éléments à portée de la main sur la Grèce antique, ses divisions géopolitiques et ses stratifications sociales). À cette étape, l'informatique et les arts plastiques sont mis à contribution. Ils occupent leur plage horaire normale. L'enseignant d'arts plastiques fait les liens avec les autres matières. À travers la réalisation des différents projets, la dynamique dans les équipes de travail progresse peu à peu. Les équipes expriment de façon de plus en plus précise leurs besoins. On aborde alors la troisième étape qui est le groupe organique ou la microsociété.

3e étape : le groupe organique

À ce stade, les élèves choisiront un système de fonctionnement en grand groupe qui leur permettra de découvrir plusieurs aspects de l'éducation à la citoyenneté.

L'intégration du savoir

Il s'agit d'acquérir en deux ans les connaissances prescrites par les programmes de géographie de première secondaire et d'histoire de deuxième secondaire. L'histoire définit la chronologie et la séquence des intégrations. Les élèves doivent intégrer l'histoire du monde, de la création de l'univers à nos jours, en y greffant tous les événements géologiques, historiques et géographiques. L'intégration de l'histoire et de la géographie se fait par l'intermédiaire très naturel de l'histoire de l'univers à celle de notre galaxie et des chronologies géologiques et géopolitiques : à une période historique correspondait un territoire avec ses caractéristiques géologiques et climatiques, ces dernières ayant une incidence définitionnelle sur l'histoire des peuples. (Par exemple, la coïncidence du néolithique et de la fin de la dernière glaciation.)

L'informatique

L'informatique est l'outil de recherche et de soutien à l'élaboration des projets. Un préalable est l'apprentissage du doigté. Dès le début de l'année, les élèves utilisent le cours d'informatique pour apprendre le doigté. Les élèves sont simultanément mis en contact avec les technologies de l'information afin de les intégrer au projet. Ils sont initiés à différents logiciels pour pouvoir graduellement devenir des personnes-ressources dans leur équipe. Les élèves progressent à leur rythme. Ceux qui maîtrisent rapidement le doigté bénéficient de divers privilèges, ce qui provoque un effet d'entraînement chez les autres élèves qui, parfois, manquent de motivation devant cette tâche.

L'élève apprend également les principes de présentation d'un travail de recherche. Il se familiarise avec les différentes composantes méthodologiques d'une recherche : page de titre, plan, notes en bas de page, insertion d'images, bibliographie, annexes, etc.

L'objectif est de faire en sorte que l'élève soit en mesure d'exécuter une tâche complexe présentant un défi important.

Dès la 4e étape de la première année du secondaire, les élèves auront fait un bon bout de chemin dans la maîtrise du traitement de texte et seront initiés à la méthodologie de la recherche. Ils auront également appris à utiliser Internet pour peaufiner la réalisation de leur cahier.

En 2e année du secondaire, tout en poursuivant l'intégration des nouvelles technologies à la réalisation du projet en cours, l'élève enrichira ses connaissances grâce à l'utilisation de certains logiciels de présentation : Microsoft Office, traitement d'images, création et traitement de films, dessins, confection de pages Web, etc.

Il est utile d'ajouter ici que le programme de géographie de première secondaire et le programme d'histoire de deuxième secondaire sont montés sur Power Point et que, dans mon enseignement, j'utilise abondamment les logiciels de ce type : l'élève est incité à utiliser les mêmes outils et il finit quelquefois par dépasser le maître!

Cette étape, ainsi que toutes les autres d'ailleurs, s'adapteront aux besoins et au cheminement individuel de l'élève.

Le cahier

Tout au long du projet, les élèves créent leur propre cahier, style « portfolio ». Plusieurs outils sont à la disposition des élèves : notes de cours, livres de la bibliothèque et Internet, qui constituent des sources importantes et diversifiées de renseignements accessibles. Plusieurs éléments du programme d'arts plastiques alimentent également l'élaboration du portfolio : dessins, moulages et sculptures. De plus, afin d'augmenter ses habiletés artistiques et d'affiner ainsi sa dextérité, l'élève apprend la calligraphie italique et gothique. Il utilise ces techniques dans la préparation de son portfolio. Par exemple, dans le module traitant du Moyen Âge, l'élève écrit en gothique dans son cahier et est plus à même de comprendre l'importance qu'a eu l'invention de l'imprimerie. Il est à noter ici que la calligraphie est utilisée de façon progressive, en respectant, dans une certaine mesure, les champs d'intérêt de chacun.

Je me permets de souligner ici que la collaboration de l'enseignant d'arts plastiques a permis à plusieurs élèves de développer des talents de calligraphistes médiévaux à faire rougir un moine…

C'est à ce stade que l'expérience du travail en coopération est la plus importante. Les élèves se regroupent en équipes. Les équipes de travail attribuent des rôles de spécialistes à chacun de leurs membres, les transformant en personnes-ressources pour les autres. Ils effectuent ensemble une synthèse des connaissances acquises qu'ils colligent dans leur portfolio.

Ce document prend une importance qui ne se compare en rien aux cahiers d'exercices que les élèves s'empressaient habituellement de jeter aux poubelles à la fin de l'année scolaire. Ce portfolio devient une pièce de collection, de connaissances que l'élève est fier de montrer à ses parents, à ses amis, etc. À la fin de l'année scolaire, ce document est généralement placé dans une boîte avec mention *« à conserver précieusement »*. Il est à prévoir que les connaissances seront sans doute, elles aussi, gardées précieusement!

Le français est le véhicule du projet. Tous les éléments du programme de français sont constamment mis à contribution. La qualité de la langue parlée (dans les présentations orales) et écrite (dans la prise des notes en classe et dans l'organisation des textes du portfolio) sont des préoccupations constantes. L'élève apprend à synthétiser en ses mots. Il planifie sa production et met au point des processus de lecture et d'écriture. Il fait l'étude de textes descriptifs et en rédige. Il établit des liens entre les éléments descriptifs et explicatifs du texte. Il se situe en tant qu'émetteur et choisit la manière de structurer son texte, sa pensée.

Il n'existe pas de programme d'éducation à la citoyenneté. J'explore plusieurs pistes de travail dans ce domaine. Nous sommes à la troisième étape du déroulement des activités du projet, c'est-à-dire au moment où les équipes de travail se sont transformées et où elles semblent prêtes à expérimenter une nouvelle dynamique de groupe. À la fin de la première secondaire, éclairée par les connaissances acquises sur les régimes politiques de l'Antiquité, la classe s'organise en microsociété et sélectionne le régime politique sous lequel elle désire fonctionner. La classe devient de ce fait un ensemble de citoyens responsables en relation les uns avec les autres. Au regard des objectifs à atteindre, les élèves déterminent eux-mêmes leur emploi du temps et leurs règles de fonctionnement : par exemple, devraient-ils créer un corps policier afin de gérer la discipline? Bref, la classe est amenée à s'autogouverner. Le parallélisme qu'ils établissent entre les sociétés vues à travers l'histoire et leur expérience d'une microsociété amène les élèves à prendre conscience progressivement de ce que sont ou doivent être la société et le citoyen d'aujourd'hui.

Je suis persuadé que la rétention des connaissances relatives aux divers systèmes politiques qui ont traversé l'histoire devrait être améliorée par le vécu des élèves sur ce chapitre. J'ose espérer que cette expérience pourra également contribuer à un apprentissage civique chez les élèves. En passant, il est fascinant de voir jusqu'à quel point les tensions vécues dans cette microsociété que constitue la classe sont un microcosme de ce qu'on observe dans notre société civile.
Il est à noter que le portfolio devient une réalisation collective dont le produit final sera diffusé dans Internet.

Le portfolio est l'outil privilégié d'intégration des connaissances. Il en est le produit tangible, dans le sens où il collige la pensée même de l'élève dans sa compréhension des choses. Cet outil me permet de vérifier le degré d'acquisition des connaissances de mes élèves mais aussi d'évaluer la qualité de mon enseignement. Le portfolio reflète le travail d'équipe, ce qui renforce l'entraide par les pairs et contribue à accroître la responsabilisation et l'engagement de l'élève. Les forces de chaque membre de l'équipe peuvent être ainsi mises à contribution. L'élaboration du portfolio prépare l'élève à l'examen.
J'aimerais souligner ici que cette étape me permet d'évaluer les capacités individuelles et collectives de mes élèves relativement aux exigences fixées. Le rythme de leur progression et l'énoncé de leurs besoins conditionnent la bonne marche du projet. La dynamique du projet est influencée par la qualité du sens critique de mes élèves. Cela me permet d'évaluer plusieurs de leurs compétences.

L'examen comporte des questions à développement. Ainsi, l'une de ces questions exige l'élaboration d'un plan de texte à l'aide d'un organisateur graphique qui permet de lier les éléments d'information entre eux. Dans une autre question, l'élève est amené à présenter en deux pages l'ensemble des connaissances acquises sur ce même module. Dans une deuxième question, l'élève est évalué à la fois sur l'organisateur graphique, sur l'intégration des connaissances et sur leur enchaînement logique.

La présentation orale de certains contenus du programme fait aussi partie de l'évaluation.
Il faut cependant noter que les exposés oraux sont actuellement proposés sur une base volontaire. Il s'agit d'un incitatif (points-bonis, etc.) qui peut pousser certains élèves à se dépasser.
Dans ce même ordre d'idées, il m'arrive de proposer plusieurs défis d'envergure à certains élèves qui se démarquent des autres (enrichissement). Le résultat du défi en question peut amener ces élèves à être exemptés de certains examens.

Bien que ce projet s'étale sur deux ans et qu'une évaluation plus exhaustive en sera faite dans le courant de la prochaine année, il semble, à première vue, que les élèves ont une excellente rétention des connaissances et une grande motivation à apprendre. De plus, la rétroaction des parents est très positive. Les élèves sont fiers de leurs réalisations. En première secondaire, ils sont particulièrement sensibles à leurs pairs et motivés par eux. Le portfolio qu'ils montent, les présentations orales ou écrites qu'ils préparent ainsi que la structure politique qu'ils se bâtissent leur permettent souvent de se dépasser.
Le projet permet l'enrichissement des perspectives éducatives et pédagogiques. On y acquiert des méthodes de travail, telles que la recherche de documentation : livres de référence, ouvrages généraux, etc. De plus, l'élève doit rédiger, réviser et créer des organisateurs graphiques pour élaborer ses plans de texte et bien cerner l'intention d'écriture.
L'élimination de redondances permet d'avancer plus rapidement dans les deux programmes de géographie et d'histoire et, du même coup, d'approfondir plusieurs éléments des programmes qui suscitent un intérêt particulier.
L'intégration des matières valorise la tâche aux yeux de l'élève. Un apprentissage transférable dans plusieurs matières est facilement perçu par l'élève comme ayant plus de valeur que s'il n'est utile que pour une seule matière. L'apprentissage plus complet d'habiletés de base, par exemple le doigté en dactylographie et la calligraphie, a également une valeur personnelle et sociale par rapport aux pairs. Plusieurs élèves sont bilingues et on pourrait même envisager pour ceux-ci une intégration ponctuelle de l'anglais.

Toute la dynamique du projet vise à amener l'élève à être acteur dans ses apprentissages et non seulement spectateur.
En somme, il concourt à bâtir une démarche qui respecte l'esprit de la réforme.
Mon rôle, comme enseignant, évolue avec le projet. Je serai bientôt plus un guide qu'un maître.
Le projet pilote est actuellement expérimenté par un groupe d'élèves de première secondaire. Il convient de se poser sérieusement la question suivante : l'élargissement de ce projet à une population plus large donnerait-il des résultats aussi positifs? Le suivi et la supervision du projet exigent un investissement de temps et d'énergie considérable. Le profil du groupe déterminerait très certainement des modifications à apporter. Les élèves en difficulté m'apparaissent un groupe cible qui bénéficierait très certainement d'une

approche de ce type. Le présent article est ma modeste et enthousiaste contribution à l'édifice pédagogique. Au moment où j'écris ces lignes, mon évaluation est extrêmement positive. J'espère apprendre des autres expériences qui sont en cours ailleurs. Je navigue sur la bonne voie, je crois, et le fait de pouvoir comparer mes notes avec celles des autres enrichirait le projet pilote.

Évidemment, ce projet n'aurait pu voir le jour sans l'appui de personnes dévouées à l'éducation des jeunes. Je désire donc remercier sincèrement M. Dennis Paquin, enseignant d'arts plastiques, pour avoir su transmettre son amour inconditionnel des arts ainsi que Mme Anne Séguin, stagiaire en français et en histoire pour son aide précieuse.
Merci à la direction (M. Yves Côté et Mme Josée Rochon), qui m'ont accompagné avec sollicitude et bienveillance. Merci également à Mme Marlène Thonnard, directrice des Ressources éducatives à la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais, pour son soutien constant et ses conseils avisés.
Finalement, merci aux élèves de 1re secondaire qui ont participé à la réalisation du projet. Bravo pour votre persévérance et votre joie de vivre! Vous m'avez montré que les élèves peuvent devenir, pour eux-mêmes, les meilleurs enseignants.

M. Rock Mercier est enseignant à l'école Sacré-Cœur de la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais.

1. TARDIF, Jacques. *Le transfert des apprentissages*, 1999, Montréal, Éd. Logiques, 223 p.

L'école secondaire Des Lacs, située dans la municipalité de La Pêche, profite d'un milieu très riche en plans d'eau et en rivières. Telle une dentelle ajourée, on retrouve à l'intérieur des limites de la municipalité formée de dix villages, plus d'une centaine de lacs dispersés sur une superficie de près de 600 km². Bordant les frontières immédiates sud et ouest de la municipalité, le parc de la Gatineau offre à la communauté des lacs magnifiquement aménagés pour le canot-camping, des paysages à vous couper le souffle ainsi que quelques centaines de kilomètres de sentiers. Véritable havre de tranquillité, notre région attire ainsi beaucoup de vacanciers dont plusieurs, d'ailleurs, y possèdent une résidence secondaire.

« L'eau, si on sait l'entendre, si on en apprend la langue ouvrira toute la connaissance des êtres et des choses. »
Yves Thériault (1915 - 1983)

12 mai 2001, Lac Gauvreau : nous sommes sur le terrain 23 du secteur est du lac et une équipe multidisciplinaire de six « experts » complète certaines observations particulières sur l'état d'un aménagement riverain. Alors que sur la rive, deux mesureurs arpentent la longueur d'un terrain tapissé d'une pelouse parfaitement entretenue, on remarque à quelques mètres à peine la présence fort discrète de deux canots qui longent lentement la zone littorale. À bord, des limnologistes, naturalistes et cartographes discutent, classent, estiment et compilent des informations concernant l'état de ce segment du lac. On remarque ainsi la décrépitude d'un mur de soutènement. De plus, l'absence manifeste des trois strates de la végétation saute aux yeux de même que la coupe à blanc d'un secteur important de l'encadrement forestier.

Fort discrètement, la radio se fait entendre. Une voix féminine, que nous avons peine à reconnaître, annonce fièrement la fin de la prise des relevés sur le segment numéro 1 du lac. La fébrilité est à son comble, car une seconde équipe vient de compléter l'ensemble de ses observations pour les 21 chalets répertoriés sur les berges de leur territoire. Elle s'apprête maintenant à « naviguer » vers le segment numéro 3, parce que l'équipe située au nord du lac a pris du retard. Un coup de main s'impose.
La phase d'entraide entre les équipes dans la résolution d'un problème commun annonce la fin de cette seconde sortie de terrain et, avec elle, une étape fort cruciale dans la diagnose de l'état de santé du lac. En jouant leur rôle respectif de « spécialistes », nos élèves auront bientôt accumulé plus d'une vingtaine de données différentes par chalet, et ce, sur un lac qui en compte près de 130. Dès le retour en classe, les élèves passeront les prochaines semaines à compléter l'ensemble de la cartographie de même qu'à évaluer le pourcentage des rives selon qu'elles sont classées : « naturelles », « en régénération », « ornementales » ou « dégradées[1] ». De plus, ils devront calculer le nombre d'arbres et d'arbustes nécessaires à une régénération des berges et rédiger le rapport synthèse sur l'état de santé du lac visité.
Le projet d'étude des lacs est unique en son genre. Né en 1994, à la faveur de la naissance du projet éducatif de notre école, ce projet a évolué pour ainsi se transformer au gré des assouplissements de nos politiques d'évaluation. Originellement centré sur une période de deux mois, le projet a pris suffisamment d'ampleur pour s'étendre sur presque l'ensemble de l'année scolaire : sa dynamique allait en être modifiée profondément.
Deux objectifs environnementaux sont à l'origine de ce projet. Le premier, intimement associé à notre projet éducatif, permet aux élèves de 1re secondaire de l'école Des Lacs d'évaluer le niveau d'artificialisation des rives, c'est-à-dire de déterminer jusqu'à quel point les mauvaises pratiques des villégiateurs ont pu modifier le caractère naturel de la zone riveraine d'un lac.
Le second objectif, lié au développement durable[2], fournit à nos élèves un outil de sensibilisation aux fins de la régénération des rives d'un plan d'eau. Ces derniers peuvent en effet mieux visualiser l'ampleur des dégâts, et par ailleurs, identifier plusieurs moyens qui permettent de redonner à un lac urbanisé une berge plus naturelle et, par surcroît, efficace.
Embrassant presque l'ensemble de l'année scolaire, intégrant plusieurs matières et nécessitant deux sorties sur le terrain, ce projet qui en est à sa cinquième année d'existence convainc les élèves de l'importance de respecter les rives d'un lac en vue de préserver la qualité de son eau.

Le projet d'étude des lacs s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste des situations d'apprentissage où la construction des savoirs tend à prendre une dimension autant personnelle que sociale[4].
L'approche pédagogique que nous avons adoptée repose essentiellement sur la coopération entre les équipes et les élèves-spécialistes au regard de la résolution d'une crise environnementale (simulée)[4]. Une crise qui est dès lors sociale, dans la mesure où l'on accepte l'idée fondamentale, mais pas tout à fait acquise, d'un être humain qui s'inscrit dans un « éco-socio-système » en évolution.
Les tâches, quant à elles, ont été élaborées selon le principe que l'on peut circonscrire le phénomène d'eutrophisation des lacs, en tant qu'un « tout », à la connaissance des parties de son écosystème. En délimitant ainsi une réalité fort complexe – le classement et la catégorisation se font toujours au prix d'un appauvrissement de la diversité du réel[5] – nous avons pu dégager 25 composantes (voir le tableau sur la page suivante) de la rive, du littoral et de l'encadrement forestier qui ont chacune le mérite d'être à la fois observables, mesurables et exploitables du point de vue de l'intégration des matières et des compétences. Nous avons par la suite réparti ces composantes en quatre tâches que tout un chacun devait reconnaître et maîtriser en cas d'imprévu.

Il est bon de souligner ici que le lac Renaud n'est pas en soi un lac, même s'il en porte le nom géographique. On décrit ce plan d'eau plutôt comme un marais de très faible étendue (5,3 ha) et tout à fait typique. On y trouve des plantes émergentes, des plantes à feuilles flottantes, des immenses huttes de castors, ainsi qu'une passerelle en bois qui enjambe la prairie humide. De par sa biodiversité très riche, le lac Renaud deviendra durant l'année un lieu fort important d'expérimentation, c'est-à-dire un lieu de confrontation, sorte de dialectique entre ce que l'élève peut penser et la réalité dans sa prévisibilité.
Il faut dire que les élèves, à cette étape de la réalisation du projet, ne possèdent aucune connaissance formelle sur l'écologie des lacs. Cependant, cette méconnaissance deviendra un atout formidable, car elle servira de socle sur lequel il sera possible de construire une **intelligence de la durabilité**. Dès lors, on parlera d'**une intelligence de la viabilité** qui s'oppose, de par sa nature même, à une vision du monde à la fois parcellaire, décontextualisée, myope par rapport à son avenir et qui, à terme, comme le souligne Edgar Morin devient souvent aveugle[6]. En ce sens, le lac Renaud en tant que terrain d'expérimentation deviendra, du point de vue pédagogique, notre premier lieu de subversion puisqu'il permettra la nécessaire remise en question des idées et des valeurs reçues, du moins sur le plan environnemental.

Cette première sortie (une demi-journée par groupes), constitue aussi une phase de travail guidé. Aussi, en marchant autour de ce marais de 2 km de périmètre, des groupes de trois élèves doivent :
– Apprendre à classifier la rive à l'aide d'un code de classification;
– Localiser les éléments contribuant à dégrader le caractère naturel de la rive;
– Identifier quelques éléments biophysiques et caractéristiques de ce marais;
– Tenter d'évaluer qualitativement le niveau d'eutrophisation du marais en le comparant à des lacs connus dans la région.

La sortie du mois de mai au lac Gauvreau est, quant à elle, fort particulière, car elle a été structurée en tenant compte de la géomorphologie de ce plan d'eau d'environ 7 km de périmètre.
On trouve sur ce lac de faible superficie près d'une centaine de chalets disséminés un à un sur la quasi-totalité de son pourtour ou en forme de grappes sur les parties les plus récemment développées. Ici et là, sur certains segments de la berge, subsistent des zones riveraines encore vierges constituées principalement de plantes émergentes et d'arbustes qui s'ouvrent sur une forêt d'arbres décidus et matures. Notons aussi que ce lac, qui sert de modèle de lac urbanisé pour la réalisation de notre projet, souffre depuis fort longtemps d'une eutrophisation marquée que le nombre croissant de chalets et le drainage agricole ont fortement accélérée.

Nous regroupons les élèves en équipes multidisciplinaires auxquelles nous rattachons l'un ou l'autre des cinq segments inégaux relativement au nombre de chalets et à la distance à franchir. Accompagnée de quelques parents d'élèves, chacune des équipes longe en canot la zone littorale obtenant ainsi une vision plus globale des berges et de l'encadrement forestier. Puis, un à un, les aménagements riverains sont mesurés, classifiés, cartographiés et comparés au regard de la dégradation de la rive et des berges.

- Évaluation de la rive selon les rôles choisis par chacun des membres de l'équipe;
- Rapport limnologique;
- Rapport cartographique;
- Rapport des arpenteurs;
- Rapport du naturaliste;
- Compilation des résultats observés pour le segment du lac et pour l'ensemble du lac;
- Rapport d'équipe sur la diagnose relative à l'état de santé du lac.

À la différence de la première sortie, il faut souligner que les élèves maîtrisent fort bien leur tâche. De plus, ils ont aussi les connaissances nécessaires et une compréhension globale du lac en tant qu' « éco-socio-système ». Toutefois, ils doivent ici relever des défis fort importants, car chaque chalet est en soi un cas d'espèce. La diversité des aménagements oblige donc les élèves à se concerter, à partager l'information de façon à la classer adéquatement. Que dire aussi des « distances » à franchir dans un esprit de solidarité!

Sur le plan des comportements, des habiletés et des attitudes, nous observons que les tâches :
– exigent de mettre en relation des élèves - spécialistes avec les membres d'équipes multidisciplinaires;
– exigent de mettre aussi en relation des équipes afin de diagnostiquer un problème à la fois global et complexe;
– sollicitent une prise de décisions et une conformité relativement aux exigences du processus de découverte et de construction des connaissances;
– exigent naturellement des actions et des gestes concrets, et ce, dans la reconnaissance des ressources de chaque membre de l'équipe;
– obligent les élèves à réfléchir sur leurs actions, sur leurs gestes et sur leurs rôles dans l'équipe;

- permettent le développement d'un sentiment de compétence lié à l'estime de soi et à la motivation;
- poussent l'élève à communiquer et à partager ses savoirs et ses habiletés;
- exigent de traiter un tas d'informations qui sont à la fois disparates et essentielles dans le processus d'apprentissage des sciences;
- sont rattachées à une certaine réalité sur le plan scientifique et, en même temps, imprégnées d'une certaine complexité (au sens originel de: « **du tissé ensemble** »);
- exigent un haut niveau de précision dans l'observation du phénomène;
- révèlent des comportements qui vont dans le sens de l'éthique;
- sont liées à une meilleure compréhension du milieu de vie des élèves tout en favorisant le développement d'un sentiment d'appartenance à ce milieu;
- facilitent l'émergence de meilleures compétences dans la gestion et la préservation d'un bien patrimonial commun.

On dit parfois que le « tout » vaut plus que la somme de ses parties; que le « tout » appelle à des émergences nouvelles dans ses relations avec ses parties; que des qualités ou propriétés nouvelles naissent des associations et des combinaisons.

Ces évidences semblent se vérifier dans le cas du projet d'étude des lacs qui, au fil des ans, a su intégrer des notions basées sur les programmes d'écologie, de français, de géographie, d'informatique, de mathématique tout en y associant une activité physique riche en vertus coopératives, notamment le canot.

En tant que moyen d'intégration des connaissances disciplinaires et situé à la jonction de plusieurs matières scolaires, le projet possède les potentialités d'unir des savoirs que la grille des horaires a tendance à trop souvent séparer, à compartimenter, à isoler et même à fermer sur elle-même".

Moyen de décloisonnement des disciplines et des différents savoirs, ce projet permet aussi de relier les connaissances à des pratiques sociales qui sont concrètes et complexes à la fois. Les connaissances perdent ainsi leur aspect passif, car elles s'insèrent dans un cheminement de pensée et d'action qui relie et distingue, permettant d'entrevoir un peu mieux les aspects global et contextuel.

Le projet « À l'école des lacs », fruit de la collaboration généreuse et essentielle que nous avons tissée avec la communauté riveraine du lac Gauvreau de même qu'avec les parents et les autorités du parc de la Gatineau, suscite chez nos élèves un enthousiasme qui ne se dément pas.

Au regard de l'évaluation des compétences, le projet nous offre aussi, en tant qu'équipe-école, des perspectives uniques de réflexion sur des objectifs communs de réussite liés aux transferts des savoirs et à l'acquisition des compétences.

Dans sa perspective locale, le projet d'étude des lacs, comme tout projet éducatif lié à l'environnement (ERE) et à l'avenir viable, appelle non seulement au développement de la citoyenneté, mais aussi à l'apprentissage de valeurs collectives de solidarité et de cohésion relatives à la protection d'une ressource qui est aussi un bien commun. De plus, nous croyons que ce projet, qui réveille chez l'élève le sens de l'émerveillement, renforce son intérêt pour l'environnement dans le processus quotidien de prise de décision et d'action.

En ce qui a trait à l'enseignement des sciences, le projet, qui constitue aussi une simulation de ce que peut représenter le travail d'un scientifique sur le terrain, cherche à favoriser chez nos élèves un intérêt authentique pour les sciences en intégrant des problèmes (de nature environnementale) significatifs pour ces derniers dans leur propre collectivité.

Ajoutons que le succès pédagogique du projet « À l'école des lacs » nous a permis d'aller plus loin dans la démarche d'une pédagogie par projets qui s'imprègne de notions de durabilité et de viabilité. Ainsi, à la faveur des événements qui ont entouré le forum international des pays francophones Planèt'ERE (Montréal 1997), organisé par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et par l'Association québécoise pour l'éducation relative à l'environnement (AQPERE), notre école offre depuis 1999, pour les élèves des classes de 3e et de 4e secondaire, un second cours dans lequel la pédagogie par projets

Limnologe (1 ou 2 par équipe)	1- Détermination du type de susbtrat de la rive
	2- Végétation émergente et pourcentage de recouvrement
	3- Végétation submergée et pourcentage de recouvrement
	4- Nombre de strates végétatives de l'encadrement forestier
	5- Dégradation du milieu environnant le chalet selon 5 classes
	6- Détermination du type de rives selon 4 classes
Naturaliste	7- Boisé avec présence de routes ou de sentiers
	8- Rive perturbée par un mur de soutènement
	9- Zone de déboisement excessif
	10- Pelouse qui se rend au lac
	11- Présence d'un quai qui bloque la circulation de l'eau
	12- Présence d'une zone agricole
	13- Remblayage d'une section du rivage
	14- Boisé sans la présence de route ou de sentier
	15- Présence d'un marécage
	16- Présence d'une plage à l'état naturel
	17- Présence des 3 strates de végétation
	18- Absence de chalet
Arpenteurs (2 par équipe)	19- Surface de la rive
	20- Surface de la rive sans végétation
	21- Distance d'au moins 30 m entre le chalet et la ligne du rivage
	22- Distance d'au moins 20 m entre deux chalets
	23- Distance d'au moins 60 m entre la route et la ligne du rivage
	24- Calcul du nombre d'arbres et d'arbustes nécessaires au reboisement
Cartographe	25- Reproduction d'une légende explicative sur la carte du segment du lac : • Présence de bâtiment • Hangar à bateau • Terrain marécageux • Enrochement • Mur de soutènement • Quai • Jetée • Piscine • Chemin • Sol dénudé • Signes d'érosion • Identification du type de rives selon les quatre classes

et l'enseignement coopératif occupent une place encore plus déterminante.

Ce cours à option (**sciences environnementales**) nous a permis, dans notre démarche d'expérimentation et de sensibilisation concernant la préservation de l'eau potable, de tisser des liens fructueux d'appartenance à des réseaux d'action dédiés à la préservation, à l'engagement environnemental et à la solidarité internationale. Mentionnons brièvement notre collaboration avec :

- la Biosphère, premier centre canadien d'observation environnementale, et avec son réseau d'observation active du fleuve Saint-Laurent et de son bassin versant (ROAB), qui propose la réalisation d'un excellent projet associant l'enseignement coopératif et la pêche scientifique. En tant qu'observateur actif depuis 1999, notre école profite de la présence sur le terrain de scientifiques, d'une collecte d'informations par le truchement de « **l'eautoroute** » électronique et de diverses expertises sur l'eau, pour discuter des solutions qui assureront la sauvegarde des écosystèmes Saint-Laurent – Grands-Lacs;
- le Conseil de recherche en développement international (CRDI), qui propose des expériences d'analyse biologique et de mesure de toxicité de l'eau effectuées par nos élèves ainsi que par ceux de 26 écoles canadiennes et de plusieurs écoles à travers le monde;
- le réseau des établissements verts Brundtland de la CSQ et avec la société Recy-Québec qui travaille à l'avènement d'un monde écologique, pacifique, solidaire et démocratique et qui a créé, en 1999, une plate-forme en éducation pour un avenir viable (EAV). Cette plate-forme, qui témoigne avec lucidité de ce désir de « **communauté de destin terrestre** », a aussi pour objet de reconnaître les interventions pédagogiques effectuées par les membres de la CSQ depuis les 25 dernières années, tant sur le plan des droits humains, de la paix, de la coopération, de la solidarité que sur celui de l'éducation relative à l'environnement.

M. Yves Hébert est enseignant à l'école Des Lacs de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais.

Notes

1. Classement utilisé par les limonologistes que nous avons intégré dans un code de classification.
2. Selon Michel Batisse, conseiller pour l'environnement à l'UNESCO, le développement durable est « l'obligation de ne pas compromettre les possibilités de satisfaire les besoins vitaux des générations futures en cherchant à répondre à ceux de la génération actuelle ».
3. Pour Hélène Rioux (2001) cette manière d'envisager l'apprentissage de ces savoirs se caractérise par « une réorganisation constructive des acquis antérieurs en interrelation avec son environnement; le lien aussi avec les situations de la vie courante; l'ouverture aux autres contenus, qui suppose l'interdisciplinarité; le transfert et la réutilisation des savoirs; ainsi que l'importance des interactions sociales avec les pairs, les enseignants et les enseignantes ».
4. À la suite des événements de Walkerton, le Téléjournal de Radio-Canada et le journal Le Droit annonçaient respectivement, les 6 et 7 août 2000, la fermeture du lac Gauvreau, à la suite de la prolifération de cyanobactéries.
5. Albert Jacquard, dans le collectif *La science face au racisme*, décrit ainsi les faiblesses de la classification : « Pour classer, nous sommes contraints de ne retenir qu'une fraction des caractéristiques que nous sommes capables de distinguer dans les objets, il nous faut appauvrir notre vision. Mais, à ce prix, nous sommes en mesure de créer un certain ordre, de mettre en évidence certains rapports entre les objets. » *La science face au Racisme*, Éditions Complexe, 1986, p. 21.
6. Edgar Morin (1999) écrit : « Incapable d'envisager le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence aveugle rend inconscient et irresponsable. » *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO 1999, p. 44.
7. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Aménager le temps autrement*, avril 2001.

Motivation.com

J'étais attendue à l'école Louis-Joseph-Papineau (environ 700 élèves), dans l'Outaouais, pour rencontrer des enseignantes de 2e secondaire, instigatrices d'une approche par projets.

C'était le merveilleux mois d'octobre, avec ses couleurs féériques; la luminosité du soleil levant caressait les feuillages ocres, cramoisis et mordorés… Mais, fidèle à mon rendez-vous, je ne me suis laissée aller ni à la rêverie, ni à la photographie et je ne l'ai pas regretté…

Un peu perdue dans cette école, dédale d'étroits corridors et d'escaliers serrés, un enseignant me découvre enfin et me conduit fort galamment vers la salle des professeurs de 2e secondaire où m'attendent Mmes Louise Boudreault, Manon Lessard et Sylvie Roussy. Ces enseignantes proposent une démarche de décloisonnement des matières afin que leurs élèves, qu'elles suivent depuis deux ans, intègrent plus facilement leurs apprentissages.

Afin de ranimer quelque peu la ferveur pédagogique de journées où l'on ne discutait généralement que sur des points d'ordre administratif et à l'initiative de Sylvie Roussy, dix collègues représentant tous les départements de l'école ainsi que différents profils d'enseignants (type d'approche, années d'expérience, etc.) se partagent la lecture d'un volume : *L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur!*[1]

Un des enseignants, responsable de synthétiser un chapitre de ce volume devant tous ses collègues réunis lors d'une journée pédagogique d'octobre 1999, conclut ainsi son exposé : « Nous supportons les décrocheurs, nous les regardons passer sans intervenir… jusqu'à ce qu'ils dérangent trop… alors, on les aide à partir plus rapidement! ».

Cette parole bien à propos fut, à l'école Louis-Joseph-Papineau, l'élément déclencheur d'une réflexion novatrice et d'un désir profond de prévenir le décrochage scolaire.

D'un exercice intellectuel au départ : lecture et résumé critique (naissance de l'aventure), à un exercice pratique : présentation d'un projet pédagogique (commencement de l'aventure), Motivation.com était né!

Le projet consiste en une démarche cyclique de deux ans où les valeurs relatives à la coopération, à l'approche par projets, à l'enseignement stratégique par compétences sont présents dans l'enseignement de toutes les matières. L'élève sera responsable de la préparation et de la construction de son savoir, de son activation, de son intégration et de ses réinvestissements.

Peu préparées (leur projet n'avait été accepté par la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées que le 27 juin 2000), mais fortement influencées par le Programme des programmes du primaire ainsi que par de nombreuses lectures faites au cours de l'été précédent (conseil de coopération, enseignement stratégique et autres) et dynamisées par quelques rencontres d'organisation (gestion de classe, projets, etc.), nos trois enseignantes accueillent, en septembre 2000, leurs 32 élèves de 1re secondaire, classe hétérogène.

Mais qu'à cela ne tienne! malgré leurs angoisses, leurs essais et erreurs ainsi que leurs moments de découragement (ô combien rares, l'esprit d'équipe faisant office d'énergisant!), nos pionnières développent, au cours de leur cheminement, une riche instrumentation pédagogique qu'elles sont, d'ores et déjà, en mesure de partager avec des collègues.

D'ailleurs, cette année, Motivation.com se compose de deux groupes de 32 élèves chacun : un en 1re secondaire, et un en 2e secondaire.

Une activité commune sur une base de plein air a permis, au début de l'année scolaire, aux deux groupes

Photo : Denis Garon

de se connaître – initiation du type « Fort Boyard » organisée et animée par le groupe Motivation.com 2 – et d'accueillir le Club d'astronomie de la 5e secondaire, ce qui sera déterminant pour le travail sur le thème « Les planètes » dans le groupe de Motivation.com 1.

Mmes Josée L'Allier et Marie-Claude Latourelle ainsi que M. Jean Beauchamp ont donc vaillamment relevé le défi et emboîté le pas à leurs prédécesseurs. L'attrait d'un réel travail d'équipe et d'une relation privilégiée avec un petit groupe d'élèves, de même que les constats de résultats probants, les ont poussés à se joindre à l'équipe initiale.

L'approche

L'approche retenue à l'école Louis-Joseph-Papineau est fortement inspirée des théories de l'apprentissage stratégique et des théories interactionnistes; elle implique que tous les professeurs et toutes les professeures concernés, à la recherche de la complémentarité des différents programmes, intègrent les compétences disciplinaires et transversales à l'intérieur de chacun de leurs cours. Les points d'ancrage d'une matière à l'autre s'effectuent à partir d'une thématique prédéterminée par les enseignants et enseignantes, mais développée par les élèves qui construisent alors une représentation de la réalité selon une démarche qui comporte quatre étapes, soit l'exploration, la recherche, la créativité et la communication. Le fait que, tout en respectant les données syndicales et patronales, les professeurs et professeures enseignent deux à trois matières facilite les décloisonnements possibles : objectifs d'apprentissage, horaires, espaces, etc.

Les élèves

Dans une salle de classe unique, aménagée selon le concept de la classe coopérative, milieu sécurisant où se retrouve la trace des apprentissages, les trente-deux élèves qui ont choisi, par l'intermédiaire de leurs parents, de vivre cette approche abordent des thématiques aussi riches et englobantes que « La violence et la pauvreté », « L'environnement », « L'amour », « La préhistoire », « Les planètes » ou encore « Le tour du monde »… Autant de sujets qui servent de prétextes à la construction de connaissances et au développement de compétences.

Au départ, les élèves, animés par l'un ou l'autre de leurs enseignants ou encore par l'équipe, lorsque l'horaire le permet, préparent une carte d'exploration qui leur permettra, en équipes de quatre, de choisir le sous-thème qu'ils désirent aborder ou encore la question à laquelle ils désirent répondre (hypothèse de départ).

À titre d'exemple, la thématique « Les planètes » a permis de bâtir un système solaire dans la classe (arts plastiques : technique de papier mâché). Sous chaque planète, une description (français : texte descriptif) de ses principales caractéristiques (informatique : recherches dans Internet et présentation du texte; méthode de travail : synthèse et résumé) est traduite, au verso, en anglais. Les planètes suspendues au plafond de la classe (mathématiques : mesure des distances entre les planètes et des angles de placement; échelle) seront déplacées régulièrement afin de visualiser leur réelle révolution annuelle… Une visite au Planétarium de Montréal, à la fin du mois, permettra aux élèves de Motivation.com 1 de parfaire leur dossier, car ils devront interroger l'astronome présent (méthode de travail : entrevue et prise de notes), dans le cadre du programme de « l'école orientante », pour compléter leur catalogue des métiers (français : réinvestissement du texte descriptif).

Pendant ce temps-là, en 2e secondaire, on aborde le thème « La préhistoire ». On a déjà touché, par le truchement de l'alimentation vue dans le cours d'histoire (évolution du comportement humain), le texte narratif, poétique et descriptif. En art dramatique, on se familiarise avec le rythme africain et la prise de possession de son espace. En mathématiques, à partir de la découverte de la roue, on étudie le cercle. En arts plastiques, chaque élève confectionne un masque de son propre visage, en papier mâché, d'après des consignes rédigées en anglais. Par la suite, chaque élève devra modifier son masque pour le faire ressembler à un faciès paléolithique qui sera placé dans l'arbre généalogique (leur premier ancêtre!), travaillé lors du cours d'espagnol. Le point final de l'étude de ce thème : une exposition de maquettes agrémentée – pourquoi pas? – d'une dégustation de mets préhistoriques!

L'estime de soi et la fierté du travail bien fait allument alors des étoiles dans les yeux des élèves… et de leurs enseignants et enseignantes.

Quelques outils

- Une réunion hebdomadaire du conseil de coopération au cours de laquelle les règles de vie de la classe et leurs conséquences sont choisies et discutées, les difficultés relevées et très souvent résolues est prévue à l'horaire.
- Un échange linguistique qui, chaque année, permet aux élèves de se familiariser pendant une semaine avec la culture anglophone (cette année en Colombie-Britannique), puis d'accueillir à leur tour leurs hôtes pour leur faire connaître la culture québécoise;
- Une communication régulière – aux deux cycles : dix-huit jours – par l'intermédiaire d'un « mémo » avec les parents : messages de l'équipe d'enseignants, code graphique d'évaluation des apprentissages (connaissances et compétences), liste des forces que l'élève se reconnaît et des défis qu'il désire relever; une utilisation massive des technologies de l'information et de la communication, (un site Web est d'ailleurs consacré au projet, qui offre la possibilité à tous et à toutes de s'ouvrir à la communauté internationale); autant d'éléments pédagogiques accrocheurs pour de jeunes adolescents et adolescentes, leurs parents et leurs dynamiques enseignants et enseignantes. Quant à l'évaluation, longuement mise en question – et elle l'est toujours – par le personnel enseignant impliqué, elle se fait à l'intérieur d'une démarche réflexive interactive qui permet, à cette étape de l'expérimentation, d'en traiter les aspects formatif et sommatif.

Au cours de la réalisation du projet, les élèves, à l'aide d'une grille-questionnaire proposée par les enseignants et enseignantes, se situent au regard de leurs apprentissages grâce à un code graphique illustré cette année par un thermomètre gradué, puis décrivent leurs forces et les défis qu'ils entendent relever. Tout le suivi de la démarche

annuelle (productions, graphiques, commentaires et autres) est conservé dans un portfolio prenant la forme d'un classeur portatif personnalisé et dans lequel les parents, au début de l'année et en guise d'encouragement, glissent qui un souhait, qui un poème, qui un dessin, etc.

L'évaluation sommative revêt deux formes principales : les productions des projets et les examens de fin d'année.

Pour la suite du projet

Au dire des enseignantes et des enseignants concernés, leur expérience professionnelle récente n'est nullement comparable à celle des années antérieures. Énergisés par leurs partenaires solidaires et coopérants, ils constatent chez les élèves un goût manifeste d'avancer dans leurs études, une motivation qui les pousse à compléter leurs recherches même durant l'heure du dîner. Il faut dire que locaux et aide pédagogique sont disponibles!

Les élèves sont devenus très compétents sur le plan de la rapidité avec laquelle ils se mettent à la tâche. De plus, ils réussissent plus facilement à remettre un travail de bonne qualité. Par ailleurs, les élèves sont devenus des experts dans le partage des droits de parole.

« La connaissance plus approfondie de l'élève que l'on côtoie plus souvent et plus longtemps facilite l'observation des progrès de chaque individu et le réajustement rapide de l'approche », précise une enseignante. Finie la discipline intempestive, finies les punitions bidons, la relation renouvelée entraîne le plaisir d'apprendre chez les élèves et le plaisir d'enseigner chez les enseignants et les enseignantes. Motivation.com est un projet qui répond aux besoins et aux intérêts du milieu, la liste d'attente des inscriptions pour l'an prochain en fait foi! Cette approche pédagogique repose sur un personnel enseignant ayant accepté de modifier peu à peu sa pratique pédagogique et qui chemine d'année en année, au gré de sa formation continue, de ses interrogations pédagogiques et de son amour du métier. Et pourtant… tout n'est pas dit!

Les actions et les réflexions de ces valeureux partenaires méritent d'être soulignées puisqu'elles apportent de l'eau au moulin des chercheurs et des décideurs.

En effet, dans le cadre d'une approche par projets, la future et rapprochée réforme scolaire du secondaire devra probablement se pencher sur de très nombreux éléments parmi lesquels :

- prévoir (formation et reconnaissance) le travail d'équipe des enseignants;
- abaisser le rapport élèves-maître afin d'élever la qualité de la relation;
- revoir la notion de « champ d'enseignement », dans une perspective de polyvalence (plusieurs disciplines);
- accompagner les équipes innovatrices qui se trouvent bien isolées sans le soutien de conseillers pédagogiques ou de chercheurs universitaires.

Espérons que d'autres enseignants et enseignantes sauront un jour, à l'intérieur d'une « Belle Équipe », apprendre de leurs erreurs en s'engageant dans le développement des compétences chez les élèves.

Pour plus de renseignements, on peut consulter le site Web conçu par les élèves : www.cscv.qc.ca/ecole/eco010/planete/

M^me^ Mireille Noel est consultante en éducation.

1. Louise LANGEVIN. *L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur!*, Montréal, Éd. Logiques, 1994. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

UN MODÈLE DE FORMATION CONTINUE VRAIMENT « ÉNERGISANT »

Le jeu de mots – facile, avouons-le – n'en exprime pas moins une réalité. En effet, lorsque 40 p. 100 du personnel enseignant au primaire s'est engagé volontairement dans une démarche de formation continue qui l'amène à réfléchir sur ses pratiques, à tenter diverses expériences pédagogiques et à en discuter avec des collègues, bref à nommer ses compétences, à les faire reconnaître par les autres et à en construire des nouvelles dans un processus dynamique, on peut parler de modèle « énergisant ». Et si le nombre de membres du cercle n'est pas plus élevé, ce n'est pas faute de volontaires. C'est tout simplement que les budgets ne permettent pas d'en accepter davantage. Quant à la dénomination du groupe, les lecteurs auront compris qu'elle découle non seulement du mouvement enclenché, mais aussi du nom du lieu de ce projet hors du commun, la Commission scolaire de l'Énergie, issue de la fusion de quatre commissions scolaires de la Mauricie. Nous y avons rencontré quatre acteurs de ce projet : M. Pierre Mélançon, alors directeur des services éducatifs, M. Luc Prud'homme, conseiller pédagogique responsable du projet, M^me^ Nicole Houle, enseignante membre de l'équipe-ressource, et M. Stéphane Robitaille, directeur adjoint et également membre de cette équipe.

Qu'est-ce que le Cercle de l'énergie?

C'est avant tout un regroupement de personnes qui ont répondu à l'invitation qui leur avait été lancée à faire partie d'un réseau d'échanges, de réflexion et de soutien sur l'application de nouvelles stratégies d'enseignement adaptées aux besoins des enfants d'aujourd'hui.

C'est aussi la concrétisation d'une philosophie, d'une conception de l'apprentissage fondée sur la mise à profit des savoirs et des expériences des membres du groupe ainsi que sur leur interaction pour amener chacun à construire de nouvelles compétences.

C'est enfin la mise en œuvre de quelques convictions. D'abord, si l'on offre à des professionnels un lieu d'échange de points de vue et d'expériences, ils vont en prendre possession et en tirer profit. Ensuite, des personnes engagées dans un processus de développement professionnel ne manqueront pas de rayonner dans leur milieu même si elles n'en ont pas reçu le mandat en bonne et due forme.

Concrètement, comment se construit ce réseau et comment s'incarne cette philosophie à la Commission scolaire de l'Énergie? Par la création d'une organisation dans laquelle des personnes peuvent, pendant trois ans, se rencontrer et travailler ensemble, animées et soutenues par une équipe-ressource dynamique et attentive à leurs besoins et à leur évolution.

Des rencontres organisées

En décembre 1998, les directions d'école de cette commission scolaire, à l'aide d'un questionnaire préparé par les services éducatifs, ont effectué une collecte de renseignements sur les besoins de formation du personnel enseignant. Puis, une affiche invitant à une rencontre les personnes intéressées à participer au projet expérimental a été placée dans toutes les salles des enseignants.

En tout 65 personnes se sont présentées à la rencontre du 4 janvier 1999 et se sont engagées dans le Cercle de l'énergie. Regroupées en fonction de l'année de leurs

Photo : Denis Garon

élèves, elles ont pris connaissance des besoins de formation exprimés, précisé leurs attentes et dégagé un thème sur lequel elles aimeraient travailler. Puis, l'animateur de la rencontre a demandé à ceux et à celles qui souhaitaient, à leur tour, animer un groupe de travail de poser leur candidature. Onze personnes l'ont fait et cinq ont été retenues. Elles constituent, avec Luc Prud'homme et deux directeurs d'école, l'équipe-ressource.

L'an un du Cercle de l'énergie venait de commencer. Les cinq groupes de travail ont tenu trois rencontres et l'année s'est terminée en mai 1999 par une grande réunion au cours de laquelle chaque équipe a effectué son bilan. Les membres du Cercle ont ensuite procédé à une réflexion plus générale sur ce qui a été réalisé et à une préparation de l'année à venir. Ils ont alors décidé d'élargir les objets de travail et de réorganiser les groupes qui, sauf pour les maternelles, n'allaient pas être formés selon l'année d'enseignement. Au cours de la première année de l'expérience, deux groupes ont exploré la pédagogie par projets et trois ont travaillé aux ateliers. À ces sujets s'ajoutent maintenant la métacognition, le portfolio et les scénarios « branchés ». Se joignent aussi au Cercle de nouveaux membres puisque leur nombre passe à 100 et celui des animateurs, à 7. De plus, une autre direction d'école se joint à l'équipe-ressource.

Cependant, à cause du contexte des négociations des conditions de travail, l'an deux n'a débuté qu'en mars 2000 pour se terminer en décembre de la même année par la diffusion du fruit des réflexions et du travail de l'ensemble des groupes.

En fait, Luc Prud'homme considère les trois années du projet comme les trois étapes d'une démarche d'apprentissage : l'an un équivaut à l'étape de préparation, au cours de laquelle on établit un climat et où chacun acquiert une certaine sécurité; l'an deux constitue l'étape de réalisation, où l'on passe à l'action, et l'an trois correspond à l'étape d'objectivation du processus et des acquis.

Cette dernière étape qui devait se dérouler de septembre 2001 à juin 2002 permettait l'intégration d'une vingtaine d'enseignantes et d'enseignants du secondaire. Qu'arrivera-t-il ensuite? Le cercle devra-t-il prendre une autre forme et être transposé à une plus petite échelle dans un regroupement d'écoles ou dans chaque école? L'accompagnement des conseillers pédagogiques se fera-t-il auprès d'équipes-ressources seulement? Les personnes qui ont été membres du Cercle demandent-elles à leur tour des accompagnateurs dans leur milieu? Rien n'était déterminé au moment de notre visite à Shawinigan. Le projet avait été prévu pour trois ans et on ne connaissait pas encore les ressources financières dont on pourrait disposer pour la formation continue dans les années à venir. Toutefois, il semble évident pour tous que les retombées de la formation continue doivent se faire sentir dans l'école et qu'il faudra songer à rapprocher le lieu de l'accompagnement du lieu de l'action, et cela, dans la conjoncture de la réforme. Il faut préciser que, dans cette commission scolaire, les conseillers pédagogiques, au nombre de dix, ont un mandat clair d'accompagnement. Ils vont dans les écoles et dans les classes et leur crédibilité se fonde largement sur leur connaissance de la réalité vécue par les enseignants.

Une équipe-ressource stimulante

Un réseau d'une centaine de personnes ne peut pas fonctionner sans être entretenu, animé et alimenté. C'est pourquoi la Commission scolaire de l'Énergie, s'inspirant du modèle retenu en Montérégie dans l'opération « Mission 95 » et de certaines propositions de Jacqueline Caron sur les équipes-noyaux, a retenu l'idée de l'équipe-ressource pour jouer ces rôles.

Pendant l'an un, les membres de l'équipe-ressource ont participé à quatre journées et demie de travail pour préparer les rencontres avec leurs groupes ainsi que pour visiter des écoles innovatrices. Il convient de préciser ici que les enseignants et enseignantes qui animent les groupes ont été choisis non pas parce qu'ils étaient des spécialistes des thèmes étudiés, mais parce qu'ils avaient déjà entrepris une réflexion sur leur pédagogie et tenté des expériences dans leur classe ou leur école. Ainsi, Nicole Houle travaille dans un établissement où l'on pratique déjà une pédagogie du projet et où l'on fonctionne par cycles depuis cinq ans. L'équipe-école utilise d'ailleurs toutes les possibilités d'organisation de l'horaire ainsi que son budget de perfectionnement pour se donner un après-midi de rencontre par semaine.

Outre le choix judicieux des animateurs et animatrices, l'équipe-ressource bénéficie de la compétence d'un conseiller pédagogique. Au cours de la première année, Luc Prud'homme a assisté à toutes les rencontres des groupes de travail. Il a ainsi été en mesure d'aider les animateurs et animatrices à jeter un regard réflexif sur leur façon de faire et de mieux les soutenir. Il leur avait au préalable fourni de nombreux outils, mais surtout il a lui-même appliqué, dans les rencontres de l'équipe-ressource, une démarche de type constructiviste qui pourrait servir de modèle pour les réunions des groupes de travail. Il s'agissait en premier lieu de permettre à chaque participant de sentir qu'il avait sa place dans le groupe, d'y trouver une certaine sécurité ainsi que des réponses à ses besoins. Il n'était pas question que quelqu'un sorte d'une rencontre avec un sentiment d'incompétence. Au contraire, il fallait faire ressortir les forces de chacun.

Des conditions favorables

Il était impossible de mettre en place un projet comme celui-là sans y consacrer les sommes nécessaires. La Commission scolaire de l'Énergie s'étend sur un vaste territoire, et on tenait fortement à ce que chaque école puisse avoir des participants au Cercle de l'énergie. Aussi a-t-il fallu payer leurs frais de déplacement pour cinq rencontres par année ainsi que les frais de suppléance. Ces derniers ont été assumés à parts égales par les écoles et la Commission scolaire. On comprend donc que cette question à dû être discutée dans chaque école puisqu'elle met en cause l'utilisation du budget de perfectionnement et que le projet du Cercle de l'énergie a reçu l'assentiment de l'ensemble du personnel enseignant, ce qui n'est pas négligeable comme condition favorable.

Aux dépenses des membres du Cercle s'ajoutaient celles qu'entraînait la libération de ceux de l'équipe-ressource pour leur permettre de préparer les rencontres. La libération et le déplacement de ces personnes étant assurés, il fallait aussi profiter le mieux possible des lieux de réunion. Comme chaque groupe de travail décidait lui-même de l'endroit de chaque rencontre, les enseignants ont saisi l'occasion qui leur était offerte de satisfaire leur curiosité et de visiter

les écoles de leurs collègues. Ils ont ainsi pu découvrir des réalisations qu'ils ne croyaient pas possibles, des utilisations originales des ressources, des aménagements particuliers mais aussi des ressemblances réconfortantes. Ces visites ont permis à certains de valider leurs pratiques et à d'autres de s'interroger. Elles ont favorisé le rapprochement professionnel de personnes venant de milieux très différents et, par le fait même, contribué à l'atteinte d'une certaine harmonisation vivement recherchée à la suite de la fusion.

Même si, au départ, chaque personne entrait dans le Cercle de l'énergie par intérêt personnel, il était presque impossible que cela n'ait aucune répercussion dans son milieu ni aucun lien avec la réforme. En effet, lorsque quelqu'un change quelque chose dans sa classe, cela finit toujours par se savoir, par éveiller la curiosité et susciter des questions.

De plus, les directions d'école, soucieuses d'utiliser au mieux les ressources dont elles disposent, ne pouvaient manquer de faire appel à la compétence de ceux et celles qui avaient bénéficié de la formation continue, d'autant plus que, lorsqu'elles adressaient une demande aux conseillers pédagogiques, ces derniers n'hésitaient pas à leur rappeler la présence de telle ou telle personne-ressource dans leur école. En outre, la réflexion de chaque enseignant inscrit au Cercle étant essentiellement pédagogique, il était inévitable que les liens avec la réforme se précisent petit à petit puisque cette dernière est avant tout pédagogique.

Dans un contexte où l'on déplore le manque de ressources, la création du Cercle de l'énergie a permis de se rendre compte qu'on disposait d'un vaste réservoir de personnes-ressources dans divers domaines, qui étaient peut-être connues dans leur milieu respectif mais pas dans l'ensemble de la Commission scolaire et auxquelles il serait possible de faire appel à l'occasion. Et qui plus est, ces personnes sont crédibles aux yeux des enseignants puisqu'il s'agit de collègues bien au fait des difficultés de la profession.

Le Cercle de l'énergie contribue également à enrichir la formation pédagogique des futurs directeurs d'école puisqu'un certain nombre de membres ont manifesté leur intérêt pour ce poste. Cela a d'ailleurs été le cas pour Stéphane Robitaille, qui a commencé comme enseignant membre de l'équipe-ressource et qui est maintenant directeur adjoint. Il a l'intention de transférer la démarche appliquée dans le Cercle à son école et d'inviter le personnel enseignant à s'engager dans un processus semblable.

En permettant à un grand nombre de personnes de s'inscrire dans un processus de réflexion sur leur pratique pédagogique et d'expérimentation de nouvelles avenues, le modèle de formation continue retenu à la Commission scolaire de l'Énergie ne pourrait que favoriser la mise en œuvre de la réforme fondée sur une approche constructiviste. Comment en effet ne pas faire le parallèle entre son propre processus de construction des apprentissages et celui des élèves? Comment ne pas être sensible à leurs difficultés? En permettant aux enseignants d'éprouver pour eux-mêmes les bénéfices d'une démarche coopérative et constructive de formation, on peut sans hésiter affirmer que la Commission scolaire de l'Énergie a vu juste pour ce qui importe avant tout, quel que soit le changement souhaité, soit que le plus grand nombre possible de personnes se mettent en marche. Or c'est bien ce qui s'est produit au sein de ce cercle « énergisant ».

M^me^ Luce Brossard, maintenant à la retraite, a été rédactrice de la revue *Vie pédagogique* pendant vingt-deux ans.

LA COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES : POUR UNE ÉVOLUTION CONTINUE DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Qu'est-ce que la Commission des programmes d'études (CPE)? D'où vient cet organisme? Quel est son rôle? Quel est son mandat? Quels travaux cette commission a-t-elle menés à ce jour et quels sont ses projets à court et à moyen termes? Voilà autant de questions auxquelles le présent article veut apporter des réponses afin de rappeler à certains ou de faire découvrir à d'autres son existence et, ce faisant, de favoriser le développement d'une dynamique d'échange entre le milieu scolaire et la Commission qui contribuera à assurer aux élèves d'aujourd'hui et à ceux de demain une école efficace, adaptée à leurs besoins et aux attentes de la société.

Qui pense organisme officiel créé par le législateur pense souvent : groupe de personnes importantes mais relativement éloignées des réalités quotidiennes du milieu. Aussi, avant même de regarder de plus près ce que fait la Commission, arrêtons-nous, d'entrée de jeu, à sa composition. Au total, la CPE regroupe 11 personnes : 5 enseignantes et enseignants (deux au primaire et trois au secondaire), un membre du personnel professionnel et un membre du personnel cadre des commissions scolaires, un membre représentatif du milieu collégial, deux du milieu universitaire et un parent.

Aucune de ces personnes n'est dégagée de son emploi habituel si ce n'est que pour participer aux rencontres de la Commission ou à celles de certains sous-comités de travail de celle-ci. Évidemment, les membres de la CPE peuvent compter sur le soutien d'une équipe permanente elle-même constituée de quatre personnes : trois professionnels (un spécialiste en sciences de l'éducation et deux agentes de recherche) et une agente de secrétariat.

En vous rendant sur le site Internet de la Commission des programmes d'études (**www.cpe.gouv.qc.ca**), vous pourrez trouver un ensemble de renseignements relatifs à cet organisme et peut-être serez-vous étonné de constater que vous connaissez, de près ou de loin, un des membres qui la composent.

Voyons maintenant dans leurs grandes lignes, en résumé, les origines, le mandat, les travaux passés et à venir de cette commission.

Inspirée par des pratiques issues d'autres pays, dont la France, c'est dans le cadre des États généraux sur l'éducation qu'a été, pour la première fois, proposée la création, au Québec, d'un organisme permanent ayant pour mandat de donner son avis au ministre de l'Éducation sur toute question relative aux programmes d'études. Cette proposition a ensuite été reprise dans le rapport intitulé *Réaffirmer l'école* produit par le Groupe de travail sur le curriculum, texte plus connu sous le nom de *Rapport Inchauspé*, pour enfin être confirmée dans la Loi sur l'instruction publique.

Cette idée, bien qu'elle ne fût pas, au départ, une création purement québécoise, s'est vite révélée une piste d'action dont l'intérêt était largement partagé par les différents acteurs du système scolaire. Ainsi, depuis 1997, le Québec dispose d'un organisme consultatif dont le rôle est de conseiller le ministre afin, principalement, qu'il puisse dorénavant veiller à l'adaptation

continue des programmes d'études de manière que l'*École* n'ait plus à vivre, de façon cyclique, des réformes aussi importantes et aussi exigeantes que celles qui ont été vécues à ce jour, mais d'abord et avant tout pour garantir à tous les jeunes et à la société en général une école qui s'ajuste en permanence à l'évolution constante de leurs besoins et de leurs attentes.

Évidemment, la Commission a dû, dans un premier temps, compte tenu de la refonte de l'ensemble des programmes, centrer davantage son action sur les trois autres volets de son mandat, c'est-à-dire faire des recommandations au ministre sur les orientations et les encadrements généraux pour l'établissement des programmes d'études, sur le calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision de ces derniers et, enfin, sur le contenu et la forme des programmes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ainsi que sur leur articulation dans l'ensemble du Programme de formation de l'école québécoise.

Certes, cela a demandé beaucoup de temps, d'énergie et d'engagement de la part de chacun des membres de la CPE pour qu'ils s'approprient, comme groupe, les enjeux et les orientations de la réforme avant d'acheminer quelques recommandations que ce soit au ministre. Aussi, bien que le rôle de critique des programmes d'études confié à la Commission témoigne de la maturité croissante du système scolaire québécois, ce dont on ne peut que s'enorgueillir, comme le souligne sa présidente, M^me^ Monique Hébert, la CPE devait constamment innover en tentant de trouver des façons de faire et de présenter ses analyses qui s'inscriraient de la manière la plus crédible et harmonieuse possible dans tout le processus menant à l'approbation officielle desdits programmes.

À cette fin, et à l'instar de la Direction de la formation générale des jeunes responsable de l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise, la Commission a, entre autres choses, mis en place de nombreux comités d'examen des programmes, lesquels étaient composés d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire, de conseillères et de conseillers pédagogiques, de directrices et de directeurs d'école ainsi que d'experts universitaires. En tout, à ce jour, plus de 250 personnes ont été associées aux travaux de la Commission.

Travaux en cours et prospectives

Cette année, la Commission prépare, à son initiative, un avis au ministre sur les programmes différenciés et les programmes à options au second cycle du secondaire. En plus, et pour les années à venir, tout en poursuivant son analyse des programmes du secondaire présentement en élaboration et en préparant les avis sollicités par le ministre sur des sujets aussi importants que celui l'enseignement des sciences et de la technologie dans le cadre de la réforme du primaire et du secondaire, la Commission s'engagera de plus en plus dans ce qui constitue, encore une fois, la partie la plus importante de son mandat, soit l'adaptation continue des programmes d'études ou, plus précisément, l'évaluation continue de la pertinence et de l'efficacité des programmes ainsi que la recherche de solutions aux problèmes qui pourraient faire surface au fur et à mesure de leur mise en application.

La CPE a d'ailleurs déjà préparé des outils d'examen dont elle aura besoin dans la poursuite de ses travaux. De plus, la Commission entend bien enrichir sa lecture de la situation en visitant des écoles et en invitant l'ensemble des agents d'éducation à lui faire part de leurs observations et de leurs commentaires sur le sujet. La CPE invite celles et ceux qui le souhaitent à utiliser les possibilités qu'offre à cet effet son site Internet.

En guise de conclusion

Je crois que je ne saurais mieux conclure cet article qu'en résumant dans les quelques lignes qui suivent la vision de cet organisme qui se dégage de manière évidente des propos exprimés par les membres de la Commission que j'ai rencontrés.

Au Québec, le monde de l'éducation a choisi de ne plus travailler en vase clos et cela constitue un net progrès tant pour les conceptrices et les concepteurs de programmes d'études que pour les praticiennes et les praticiens. C'est dans cette perspective de plus en plus ouverte et démocratique que veut également s'inscrire la CPE afin d'apporter sa contribution de manière que l'école québécoise puisse offrir à tous les élèves les meilleures chances d'apprendre et de se développer au maximum de leur potentiel.

Le congrès pédagogique de l'Association québécoise des éducateurs et éducatrices du primaire (AQEEP) : de bien belles histoires

Aimez-vous les histoires? Aimez-vous l'histoire?

Plus de mille éducateurs et éducatrices ont eu le plaisir de rencontrer quelques personnages des XVII^e^ et XVIII^e^ siècles, dont Louis Jolliet, et de se faire raconter des histoires fantastiques tissées au fil des faits divers de l'époque.

Le congrès pédagogique du primaire, dont le thème était « Une histoire à raconter et à partager », a de plus permis aux participants et aux participantes de s'inscrire à des ateliers au titre évocateur : « La magie des allégories », « À la recherche du petit prince », « Le joyau de la couronne », etc. La réforme de l'éducation transparaissait dans les contenus de ces ateliers. On y a parlé, entre autres, de différenciation pédagogique, d'intelligences multiples, de portfolio, de pédagogie par projet, du programme de français, version 2001 et du Programme des programmes, toile de fond de l'acte pédagogique.

Le congrès a débuté par les propos de M. Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, qui a tenu à rappeler plusieurs éléments de la réforme, dont celui se rapportant à la nécessité qu'ont les enseignants et les enseignantes de travailler ensemble : « Réussir à faire réussir les élèves ensemble ». Pour cela, il leur faut partager, échanger, collaborer à l'intérieur de cette organisation reposant sur les cycles d'apprentissage, ne plus se sentir isolés mais au contraire rassembler leurs forces pour trouver des solutions novatrices aux défis qui les interpellent.

Nous avons assisté à quelques-uns de ces nombreux ateliers proposés aux participants et aux participantes, notamment celui de M^me^ Jacqueline Caron, consultante, qui a souligné la grande difficulté de passer de la gestion des ressemblances à celle des différences. Elle a rappelé que la différenciation commençait « dans la tête » et que le véritable enjeu de la réforme, c'était justement de s'occuper « de la différenciation de la différenciation ». Nous avons de plus appris à connaître les divers types d'intelligences et à dresser le portrait de celles qui se manifestent chez les élèves avec M^me^ Suzanne Tarte, enseignante. Cette animatrice courageuse a invité plus de 100 personnes (elle avait préparé son atelier pour 30 ou 40 personnes) à participer à une activité de coopération permettant d'explorer la théorie des intelligences multiples. Tout un exploit!

Bref, le congrès s'est déroulé sous le signe du dynamisme, de l'enthousiasme, de la curiosité intellectuelle et du ludisme.

M^me^ Lise Lagacé est coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire au Conseil supérieur de l'éducation.

La formation continue du personnel enseignant : une responsabilité personnelle et collective

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), institué par une modification à la Loi sur l'instruction publique, en 1997, a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative à la formation du personnel enseignant et, plus particulièrement, sur les orientations fondamentales à donner à la formation des enseignantes et des enseignants.

Le COFPE est un organisme-conseil composé de seize membres, dont quinze sont nommés par le ministre après consultation de l'ensemble des partenaires de la formation des enseignantes et des enseignants. Y siègent des enseignantes et des enseignants des réseaux scolaires public et privé, des professeurs de sciences de l'éducation et des cadres scolaires.

Madame Lorraine Lamoureux, de la Commission scolaire de Laval, en assume la présidence jusqu'au 31 décembre 2004.

Les rapports d'activité ainsi que les avis du COFPE sont distribués dans les réseaux scolaire et universitaire et publiés dans le site Web du COFPE (www.cofpe.gouv.qc.ca).

Parmi les travaux du COFPE, on peut citer les avis intitulés *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel* (1998), *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement* (1999), ce dernier avis ayant inspiré fortement les nouvelles orientations ministérielles en matière de formation des enseignantes et enseignants, publiées en 2001 sous le titre *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*.

Au cours de l'année 2001-2002, le COFPE se propose d'adopter un avis sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant et un avis sur la formation pratique en enseignement.

Le texte qui suit présente la synthèse de l'avis publié par le COFPE à l'automne 2000 et intitulé *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*[1].

La réforme de l'éducation en cours lance de nouveaux défis aux enseignantes et aux enseignants, premiers responsables de sa mise en œuvre. Dans ce contexte de savoir en pleine mouvance et de contexte social en mutation, le COFPE continue d'alimenter la réflexion sur la nécessité de la formation continue, tout en mettant l'accent sur la nécessité de passer à l'action, l'objectif étant d'instaurer une véritable culture de formation continue en enseignement.

Pour l'élaboration de son avis, le COFPE s'est largement inspiré des résultats du sondage[2] qu'il avait lui-même effectué auprès des enseignantes et des enseignants ainsi que d'études récentes sur le sujet[3]. Après examen de la situation, le COFPE estime qu'une culture de formation continue existe déjà. Cependant, il y a lieu de soutenir davantage les enseignantes et les enseignants, en levant, entre autres, les obstacles qui limitent leur engagement dans leur démarche de formation continue. Ce soutien ouvre la voie à un programme d'action.

La majorité des recommandations que le COFPE a adressées au ministre et à ses partenaires, – seize – portent sur les conditions à rassembler pour rendre possible cette nouvelle culture de formation continue; les six dernières touchent les moyens à mettre en place pour assurer la qualité de la formation. Nous reproduisons ci-dessous l'énoncé des recommandations par thèmes.

Les conditions à réunir

1. La disponibilité de temps pour la formation continue

L'organisation du travail en enseignement doit faciliter l'intégration d'activités de formation pour son personnel.

Trouver et réserver du temps pour la formation continue du personnel enseignant à l'intérieur de l'organisation du travail.

L'utilisation judicieuse de journées pédagogiques à des fins de formation continue permet d'inscrire celles-ci dans l'organisation du travail.

- *Consacrer un nombre plus important de journées pédagogiques à la formation continue de type organisationnel et collectif.*
- *Définir collégialement la nature précise et l'utilisation des journées pédagogiques réservées à la formation continue de type collectif.*

2. La diversification des modes et contenus de la formation continue

La formation continue doit répondre de façon appropriée à la diversité des situations, des attentes, des besoins et des centres d'intérêts collectifs, organisationnels et personnels.

- *Donner la priorité à la formation par les pairs dans le mouvement de diversification des moyens, des lieux et des objets de la formation continue.*

3. Les ressources matérielles et financières

Les activités de formation continue découlent désormais d'une analyse des besoins locaux et s'inscrivent dans une démarche individuelle, collective et organisationnelle. Le rôle de la commission scolaire ayant été redéfini, il revient à l'école de s'approprier la responsabilité de la formation continue.

- *Redéployer et augmenter les ressources financières pour la formation continue au profit des écoles.*
- *Mettre à la disposition du personnel enseignant les ressources matérielles de l'école afin de faciliter la mise en œuvre des activités de formation.*
- *Soutenir, de façon particulière, les centres de ressources pédagogiques spécialisés.*

Les intervenants à mobiliser pour la formation continue

1. Les enseignantes et les enseignants

Il convient de valoriser la profession enseignante en reconnaissant la contribution des enseignants titulaires de diplômes de haut niveau, attestant une réflexion approfondie et, très souvent, un engagement dans des projets de recherches-actions sur l'éducation ou l'enseignement, au rehaussement de la culture du milieu scolaire et à la formation ou à l'accompagnement de leurs collègues.

- *Introduire le concept d'enseignante-ressource ou d'enseignant-ressource, libéré d'une partie de sa tâche d'enseignement pour soutenir l'élaboration et la mise en œuvre du plan de formation continue en enseignement.*

2. Les universités

Les universités ont un rôle à jouer dans la formation continue en enseignement.

- *Adapter le modèle universitaire de formation aux nouvelles orientations de la formation continue en enseignement.*

3. Les commissions scolaires

Le COFPE rappelle qu'un effort d'intégration de la formation continue dans l'organisation du travail doit

être fait en vue d'en optimiser les résultats.

- *Réviser l'approche individualisée dans le domaine des colloques et des congrès de façon à diminuer le coût de ce mode de formation et à en multiplier les effets positifs.*
- *Accentuer le caractère multidisciplinaire des colloques nationaux ou régionaux et inviter les conférenciers et les conférencières dans les régions.*

Les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique confèrent un rôle nouveau aux directions d'école et aux commissions scolaires dans la mise en œuvre de la formation continue en enseignement. En conformité avec cette Loi, le COFPE formule cinq recommandations :

- *Concevoir des processus, des méthodes, des instruments de travail et des mécanismes appropriés de reddition de comptes pour l'administration de la formation continue du personnel enseignant.*
- *Adapter le mode d'allocation des ressources financières pour la formation continue en fonction d'une allocation par école calculée selon des paramètres qui prennent en considération les caractéristiques internes.*
- *Adopter des modes de gestion et des stratégies de formation prioritairement destinés à l'ensemble du personnel enseignant de chacune des écoles.*
- *Réduire au minimum les structures intermédiaires, les règles rigides et les actes de procédure administrative « multipaliers » relatifs à la formation continue du personnel enseignant.*
- *Redéfinir les responsabilités des commissions scolaires et des comités paritaires de formation continue en fonction de la responsabilité première des enseignantes et enseignants, qui est de déterminer leurs besoins, et de celle des directions d'école, qui est d'organiser la formation continue convenue avec le personnel enseignant.*

Pour le COFPE, la qualité de la formation se mesure à trois critères : la pertinence, la cohérence des activités de formation, c'est-à-dire leur continuité dans le temps et leur concordance d'ensemble, et l'efficacité de la formation au regard des résultats attendus et des ressources déployées.

Les activités de formation doivent être choisies en vue de développer les compétences du personnel enseignant et de répondre aux besoins du milieu.

- *Concevoir la formation continue en réponse à un diagnostic des besoins individuels et collectifs définis par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes.*

Afin de mieux assurer la pertinence de la formation continue, en particulier la formation de type collectif et organisationnel, le COFPE recommande de :

- *Mettre en place un mécanisme d'agrément des formateurs et des formatrices externes, en particulier pour les personnes qui proposent des services de consultation ou qui donnent des conférences.*

Le manque de suivi accordé aux activités de formation et l'absence de soutien apporté au personnel enseignant constituent les principales lacunes observées dans l'organisation de la formation continue. Pour corriger la situation, le COFPE formule deux recommandations :

- *Assurer un suivi individualisé de la démarche de formation continue du personnel enseignant.*
- *Assurer une supervision rigoureuse de l'exécution du plan de formation continue de l'établissement ainsi que des étapes et des activités qui s'y rattachent.*

L'accent doit d'abord être mis sur la portée des activités de formation en réponse aux besoins exprimés.

- *Évaluer rigoureusement et systématiquement les activités de formation de façon à procéder aux adaptations et aux améliorations qui s'imposent pour l'exécution du plan de formation de l'établissement.*
- *Concevoir des modèles et des instruments en vue d'observer les résultats tangibles de la formation donnée au regard des besoins à satisfaire.*

Pour qu'une nouvelle culture de formation continue en enseignement soit instaurée, de façon durable et effective, elle devra être considérée comme un élément constitutif du travail de l'enseignante et de l'enseignant et, par conséquent, être intégrée à l'organisation du travail. Le défi pour les écoles sera alors de devenir des organisations « apprenantes », au même titre qu'elles sont des organisations qui ont pour mission de faire apprendre. Elles devront faire preuve de créativité et utiliser les ressources disponibles de façon judicieuse.

La prise en charge de cette responsabilité ne saurait être reportée. Considérer que la formation continue est une nécessité, et estimer qu'elle est une responsabilité individuelle, professionnelle et collective, c'est dire en même temps que celle-ci doit occuper, dans la profession enseignante, une place importante dont on ne saurait faire l'économie.

M^me^ Joce-Lyne Biron est secrétaire-coordonnatrice du COFPE.

Note. – Le COFPE avait publié un premier avis sur la formation continue : *Avis du COFPE sur la formation continue*, ministère de l'Éducation, Québec, juin 1997, 11 p.

1. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Pour une nouvelle culture de la formation continue en enseignement*, Québec, novembre 2000, 74 p.
2. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Résultat d'un sondage sur les pratiques de perfectionnement du personnel enseignant des commissions scolaires*, Québec, juin 1999, 25 p.
3. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Berthelot, Michèle. « Enseigner : Qu'en disent les profs? » *Rapport d'une recherche auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial*, Québec, février 1999, 120 p.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. *Rapport d'évaluation des activités de perfectionnement du personnel enseignant*, avril 1997, p. mult.
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES. Département des sciences de l'éducation. *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire – Rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*, Trois-Rivières, février 1999, 128 p.

À la recherche d'outils pédagogiques pour l'enseignement des sciences et des technologies

Lors du dernier colloque de l'Association des professeurs de sciences du Québec (APSQ), qui s'est tenu à Shawinigan cet automne, a eu lieu le lancement du nouveau site Internet PISTES (**P**rojet d'**I**ntégration des **S**ciences et des **T**echnologies en **E**nseignement au **S**econdaire). Ce site, conçu par et pour des enseignants et supervisé par M^me^ Louise Guilbert, Ph. D., professeure titulaire en didactique des sciences à l'Université Laval, propose plus que des activités pédagogiques variées. En effet, on y trouve aussi de l'information sur plusieurs approches et outils pédagogiques, des renvois à différents documents de recherche ainsi que des liens vers d'autres sites Internet. À partir de ce site, on peut également avoir accès à un forum où l'on peut échanger entre collègues.

Dans le contexte de la présente réforme, qui nous amène à réfléchir sur nos pratiques pédagogiques, le site PISTES est un outil interactif prometteur en tant que point de convergence des idées.

PISTES :
http://www.pistes.fse.ulaval.ca/

L'Université Laval héberge également le site OPUS (**O**utils **P**édagogiques **U**tiles en **S**ciences). Dans ce site, vous trouverez des activités reliées aux programmes de sciences physiques 416-430 et de physique 534. Une de ses particularités est que les concepts y sont présentés à l'aide de thèmes porteurs de sens pour l'élève, soit l'environnement, la santé et les technologies. Les activités proposées peuvent donc être une amorce intéressante à une réflexion sur les domaines généraux de formation définis dans le nouveau programme de formation de l'école québécoise. Vous trouverez également de l'information sur les carrières associées au domaine de la physique.

OPUS :
http ://www.fsg.ulaval.ca/opus/

Répertoire de vidéos de l'Office des personnes handicapées du Québec

Le Centre de documentation de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) a récemment publié un Répertoire de vidéos. Celui-ci présente près de 500 vidéocassettes qui illustrent les différentes situations vécues par les personnes handicapées et des moyens leur permettant de parvenir à l'autonomie. Ces documents constituent une source de renseignements indispensables et des outils précieux d'animation et de sensibilisation. Notons que la collection audiovisuelle du Centre est composée à près de 20 p. 100 de cassettes vidéo portant sur l'intégration scolaire des élèves handicapés. Les documents audiovisuels du Centre de documentation de l'OPHQ peuvent être empruntés ou visionnés sur place. Quant au répertoire, on peut en obtenir un exemplaire en s'adressant au :

Centre de documentation
Office des personnes handicapées du Québec
600, rue Fullum, bureau 5.08
Montréal (Québec) H2K 3L6
Téléphone et téléscripteur : (514) 873-3574
Sans frais : 1 888 264-2362
Télécopieur : (514) 873-9706
Courriel : documentation@ophq.gouv.qc.ca

Les enseignants et la précarité sociale

Voici une étude sur les collèges français (l'équivalent, dans l'ensemble, de notre premier cycle du secondaire) en zone de forte précarité sociale, par la concentration de cités-HLM périphériques, à Paris, où la proportion de familles venues du Magreb est très élevée. Les difficultés rencontrées y sont analysées particulièrement du point de vue des pressions et des tensions qu'elles installent dans la pratique professionnelle des enseignants.

J'ai particulièrement apprécié trois qualités de ce livre. D'abord, il s'appuie beaucoup sur les travaux français les plus originaux et récents en matière de sociologie de la classe, de l'école, de la profession enseignante, et familiarise du même coup son lecteur avec eux. Ensuite, il fournit des perspectives précieuses à toute réflexion approfondie sur la mission de socialisation. En contexte difficile, les formes émergentes de contribution à la socialisation se reflètent en retour sur la fonction d'instruction. Que signifie éduquer lorsque l'environnement économique et culturel du jeune le pousse à développer son identité en direction de la violence et de la délinquance?

Enfin, les analyses de Gilles Verpraet peuvent aider à nuancer et à remettre en perspective une conception trop gestionnaire de l'école efficace, et rappeler des tensions inévitables entre une précarité d'élèves qui déteint jusqu'à un certain point sur les enseignants et les enseignantes, d'une part, et la belle logique des projets éducatifs, d'autre part. Un échantillon? *« Face à la prégnance du discours de l'école efficace, instrumentalisée, violente, se dessinent les alternatives pédagogiques. Et ce n'est pas seulement l'école Freinet, centrée sur l'enfant et ses potentialités créatrices. Ces alternatives contemporaines procèdent d'un travail de décalage sur les rapports entre enseignement, éducation, socialisation, sur les rapports entre sanction, socialisation et réparation. Ce travail sur la norme, entre l'acceptable et l'inacceptable, entre la*

Daniel Hameline est à la fois historien et observateur très perspicace des courants pédagogiques qui se succèdent et s'affrontent depuis quelques dizaines d'années. Il invite à une meilleure compréhension des forces et des limites de ces courants en les situant dans l'histoire, culturelle, sociale et politique, dont ils émergent. Par rapport aux discours persuasifs rivaux, il aide à prendre du recul, à sortir d'une sorte de « vase clos » pédagogique. Ni utopie, ni déception amère : les limites rencontrées relancent l'action éducative, en toute lucidité face à des injonctions partiellement contradictoires adressées à l'école.

Deux courts essais rejoignent particulièrement des questions d'actualité aiguë. Qu'en est-il du rapport malaisé entre mission d'instruire et espoir d'éduquer (à propos, entre autres, de Condorcet)? Quel souci du peuple et de « la masse » l'école peut-elle porter, pour faire rempart à la démagogie et au cynisme du pouvoir, pour nourrir la démocratie et la citoyenneté? Propos pour un engagement qui a survécu à l'analyse critique.

Arthur Marsolais

norme imposée et la norme communicable, entre légitimité et apprentissage engage différentes pédagogies possibles : la pédagogie de soutien, la pédagogie relationnelle, la pédagogie de crise. » (p. 114).

G. Verpraet laisse deviner, en quelque sorte, quels secours considérables pourrait apporter une sociologie non dogmatique au moment (et à l'endroit) où l'on commencera à croiser l'optique d'un virage vers la réussite avec la considération des facteurs économiques, culturels et sociaux de socialisation et d'instruction ratées.

Arthur Marsolais

Sous la direction de Martine SABOURIN, Lucie ANDREOLI, Blanche CAMPEAU, Francine GÉVRY et Marc TRUDEL. **COOPÉRER POUR RÉUSSIR 2E ET 3E CYCLES**, Éducation à la coopération Chenelière/Didactique, Montréal, 2002, 180 pages.

Les deux recueils *Coopérer pour réussir préscolaire et 1er cycle* ainsi que *Coopérer pour réussir 2e et 3e cycles* contiennent des scénarios d'apprentissage coopératifs qui s'insèrent bien dans les apprentissages scolaires à réaliser en salle de classe. Ces deux documents représentent l'aboutissement d'un projet, étalé sur une année, dont le but premier a été la formation continue à la coopération par l'écriture de scénarios coopératifs. Les auteurs, des enseignantes et enseignants accompagnés par Martine Sabourin (consultante et formatrice en apprentissage coopératif) se sont inspirés de la réforme pour planifier et élaborer des situations d'apprentissage. Ces scénarios ont été expérimentés par un grand nombre d'enseignants de diverses commissions scolaires.

Les premières pages des deux recueils nous offrent des tableaux synthèse d'une grande clarté. On y retrouve les compétences disciplinaires (en ordonnée) croisées avec les cinq domaines généraux de formation (en abscisse). Au confluent des deux, de nombreux numéros renvoyant à des scénarios d'apprentissage.

Pour l'éducation préscolaire, les 6 compétences sont croisées avec les connaissances se rapportant au développement global de l'élève (psychomoteur et moteur, affectif, social…). Un nombre assez bien équilibré de situations sont réparties dans le tableau et constituent les 20 premiers scénarios.

Dans la section 1er cycle, 20 scénarios couvrent principalement le français et les mathématiques (programme 2001).

Il n'y a pas de répartition spécifique dans le recueil des scénarios du 2e et du 3e cycle. Quarante activités composent le menu dans lequel les enseignants pourront piger selon les compétences qu'ils veulent toucher. Évidemment, il ne faut pas croire que les quelques activités reliées, par exemple à l'univers social, suffiront à faire un tour parfait d'une discipline du programme. Mais l'approche proposée pourrait susciter un grand intérêt chez les élèves.

Le matériel nécessaire à chacune des activités est très bien décrit et, partout où il est nécessaire d'utiliser des outils (textes, dessins, consignes écrites, cartons de rôles, grilles, passeport, planche de discussion…) ces outils sont fournis sur feuilles reproductibles d'une très grande qualité.

Il est très facile de se retrouver dans les recueils. Pour tous les scénarios, la structure de présentation simple, récurrente et aérée convie l'œil du lecteur aux endroits stratégiques : compétence disciplinaire, compétence transversale, domaine général de formation (et son axe de développement)… C'est sans doute par souci d'économie d'espace que les auteurs ont mentionné une seule des composantes pour chaque compétence visée. Cependant, la lecture des scénarios suggère bien un déroulement plus global de la compétence.

Par exemple à l'activité 31, la composante présentée pour soutenir la lecture – *Réagit à une variété de textes lus* – se réalise à partir de phrases informatives sur les animaux. À partir de ses phrases, l'élève doit annoncer et justifier dans quelle catégorie (habitat, nourriture…) il placerait l'information qu'ils possède. L'équipe doit se mettre d'accord… Cette activité, comme bien d'autres, pourrait devenir un excellent modèle de fonctionnement pour une activité plus complète (à partir de livres ou de textes plus complets par exemple).

Chaque activité est présentée dans ses trois phases (temps pédagogiques) :

1. amorce;
2. déroulement de l'activité;
3. rétroaction sur l'apprentissage et sur le processus de coopération.

De plus, une section « considérations » indique à l'utilisateur des éléments dont il doit tenir compte pour la plus grande réussite de l'activité.

Un des éléments les plus appréciable de ces recueils, c'est que les enseignants, en mettant en place différents scénarios, exploreront différentes structures coopératives qu'ils pourront nommer et faire revivre dans leur classe. La grande diversité des choix de structures (graffiti collectif, chacun son tour, partage, à tour de rôle…) et la diversité des choix de formation des groupes (groupes de base, dyades formés au hasard, groupes d'experts…) garantissent une variété de fonctionnement??? qui ne pourra que garder les élèves éveillés aux apprentissages (principalement les apprentissages entourant les habiletés coopératives).

Écrire un livre (communiquer des savoirs d'expérience) alors qu'on est en plein bouleversement pédagogique situe bien ces auteurs; personnes de terrain déterminées à avancer à petits pas dans une réforme qui oblige à se serrer les coudes pour une plus grande réussite de tous. Les auteurs vous invitent donc à participer avec eux et elles à une application et une réflexion autour des scénarios qu'ils ont mis en place. En parcourant ces deux livres, je me disais que les élèves ont dû vivre des moments d'apprentissage originaux et stimulants.

Ghislaine Bolduc

Le livre intitulé *De l'oralité à l'écriture, le manuel de français à l'école primaire, 1830-1900* a été publié aux Presses de l'Université Laval et non chez Septentrion, tel qu'on l'a indiqué dans l'article « Lecture, pédagogie et maîtres au XIXe siècle au Québec » à la page 7 du numéro 120 de la revue (septembre-octobre 2001).

La Fédération des commissions scolaires du Québec avec la collaboration du ministère de l'Éducation annonce la tenue d'un colloque sur les défis de l'école publique qui se tiendra au Centre des congrès et à l'hôtel Hilton de Québec, les 9 et 10 mai 2002.

Renseignements et inscription
Téléphone : (418) 651-3220
Courriel : www.fcsq.qc.ca

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Ginette Couture, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été effectuées par des **élèves de l'école secondaire Mitchell-Montcalm** de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke.

« À la suite d'un petit conflit, deux enfants de maternelle viennent me voir et me racontent le sujet de leur dispute. Chacun d'eux ayant une version différente, je leur demande comment je pourrais savoir qui dit la vérité. Un des deux me répond : « Tu as juste à faire la petite vache a mal aux pattes… »

Doris Deschesnes

Marie-Ève Piché

Lydia Martineau

« Avoir 100 ans, c'est être centenaire.
Avoir 1 000 ans, est-ce que c'est être millionnaire? »

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse via le site Internet du ministère de l'Éducation **http://www.meq.gouv.qc.ca** (onglet publications).

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (renouvellement)
Nom
Prénom
N° Rue, route appartement
Ville Province Code postal
Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom
Prénom
Organisme
Adresse appartement
B.P. Ville Code postal
Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ traite bancaire ❑ mandat postal

À l'ordre de : ministre des Finances

Signature : _____

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA

ADRESSE DE RETOUR :
VIE PÉDAGOGIQUE
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7

Code : 12-2077-03